



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Curso de Mestrado em Ciências de Educação Especial:

Domínio Cognitivo e Motor

LITERATURA, LITERACIA E INCLUSÃO:

Estudo sobre o Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor da criança

Orientador: Professor Doutor Horácio Saraiva

Maria Vaz Semedo

Lisboa
2012



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Curso de Mestrado em Ciências de Educação Especial:

Domínio Cognitivo e Motor

LITERATURA, LITERACIA E INCLUSÃO:

Estudo sobre o Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor da criança

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, na especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor Horácio Saraiva

Maria Vaz Semedo

Lisboa
2012

Agradecimentos

Os agradecimentos são carregados de emoção e muitas vezes corremos o risco de sermos traídos pela nossa memória e assim acabarmos por cometer pequenas injustiças. Mesmo assim, não posso deixar de expressar os meus vivos agradecimentos a pessoas especiais que me acompanharam nesta empreitada:

Primeiramente agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela dedicação, apoio e paciência na orientação dos caminhos para a concretização desta obra.

Aos meus filhos por me incentivaram e ajudarem durante todo o meu período acadêmico até o fim desse trabalho e pela divisão das angústias e vitórias.

Aos colegas mestrandos que fizeram parte da minha turma e aos professores, pelos momentos de convivência e pela oportunidade de poder aprender muito com as suas experiências durante o curso.

Aos meus colegas Amândio Afonso, e Alberto Neto, também mestrandos, pelos momentos alegres que me proporcionaram durante o tempo em que me encontrei ausente do meu país e da minha família para a realização deste curso.

À todos os facilitadores de campo desta pesquisa, em especial, à entrevistada, educadora responsável pelo Jardim-de-Infância do Casalinho da Ajuda pela colaboração prestada.

À todos aqueles que de uma forma ou de outra, deram o seu contributo para a realização desta obra.

Resumo

Este trabalho trata da análise da distância a que se encontram crianças de meios sócio culturalmente desfavorecidos relativamente à descoberta do princípio alfabético. Trata também, da procura de estratégias que minimizem as dificuldades de aprendizagem da leitura, factor dominante entre aqueles que geram o insucesso escolar.

Na investigação, foi determinado o ponto de partida de um grupo de crianças, em idade pré-escolar que frequenta um jardim-de-infância da rede pública, de um bairro de realojamento e que integra um caso com NEE.

Todas as crianças avaliadas preenchiam os pré-requisitos para aprenderem a ler, salvo o da consciência fonológica. Isolado este factor, tido como crucial na aprendizagem da leitura, foi então possível procurar soluções para o problema. Com base no quadro teórico de referência que conjuga o olhar sobre as condições facilitadoras da descoberta do princípio alfabético com o do atendimento à diferença, através de uma educação inclusiva, delineou-se um Plano de Intervenção que tem como eixo o recurso à literatura.

Com efeito, a literatura, enquanto resposta às mais fundas necessidades da condição humana e lugar de produção dos sentidos inesgotáveis da língua, confere significatividade ao esforço requerido pela aprendizagem da linguagem escrita.

Palavras-Chave

Literatura, Inclusão, Literacia, Consciência fonológica, Princípio alfabético, Aprendizagem da linguagem escrita

Abstract

This work deals with the analysis of the distance to which they are socio-culturally disadvantaged children the means for the discovery of the alphabetic principle. This is also the search for strategies that minimize the difficulties of learning to read, the dominant factor among those that generate academic failure.

On investigation, we determined the starting point of a group of children in preschool age who attends a garden-care from public, in a neighborhood of relocation, which includes a case with SEN.

All children evaluated met the prerequisites for learning to read, except that of phonological awareness. Isolate this factor, seen as crucial in learning to read, it was possible to find solutions to the problem. Based on the theoretical framework that combines the look on the conditions that facilitate the discovery of the alphabetic principle with attention to the difference through an inclusive education, drew up an action plan that has as axis the use of literature.

Indeed, the literature as a response to the deepest needs of the human condition and place of production of inexhaustible sense of language, gives significance to the effort required for learning written language.

Keywords

Literature, inclusion, literacy, phonological awareness, alphabetic principle, written language.

Índice

ÍNDICE DOS QUADROS	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
INTRODUÇÃO.....	11
1 - REVISÃO DA LITERATURA.....	16
1. 1 – Introdução.....	16
1.2 - Definição	16
1. 3 - Característica.....	17
1.4 - Classificação na Deficiência Mental	17
1.5 - Classificação Etiológica (baseada na causa)	18
1.6 - Factores Extrínsecos.....	20
1.6.1 - FACTORES PRÉ-NATAIS	20
1.6.2 - FACTORES INFECCIOSOS	20
1.6.3 - FACTORES PERINATAIS E NEONATAIS.....	21
1.6.4 - FACTORES PÓS-NATAIS	21
1.7 - Atraso de crescimento	22
1.8 – Condições de Aprendizagem da Escrita	24
1.8.1 – BEM FALAR PARA MELHOR LER.....	24
1.8.2 – JARDIM-DE-INFÂNCIA: LUGAR PRIVILEGIADO PARA A LINGUAGEM	25
1.8.3 - LITERACIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
1.9 – Descoberta do Princípio Alfabético.....	26
1.10 – Rimas e consciência fonológica	27
1.11 – Da palavra dita à palavra escrita.....	28
1.12 – O Papel do Mediador.....	30
1.12.1 - CONFIRMAÇÃO DE HIPÓTESES DE SENTIDO	30
1.12.2 -LEITURAS DIALÓGICAS OU PARTILHADAS	30
1.12.3 – AMBIENTES ALFABETIZADORES	31
1.12.4 – O PISA E A CULTURA CLÁSSICA.....	36
1.12.5 – LITERATURA, PORQUÊ?	36
1.12.6 – RECURSO À LITERATURA TRADICIONAL	37

1.12.7. - O PROJECTO LITERATURA & LITERACIA	38
1.12.8. VERIFICAÇÃO DA CONSISTÊNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROJECTOS (À LUZ DA PEDAGOGIA MEDIATIZADA)	39
1.13 - Atendimento à Diferença	41
1.13.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO	41
1.13.2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
1.13.3 – ULTRAPASSAR O PARADOXO “OBRIGAR”/ ”EXCLUIR”	46
1.13.4 - DIMENSÃO POLÍTICA.....	47
1.13.5 - A DIMENSÃO NA SALA DE AULA.....	49
1.13.6 - AS DIMENSÕES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	50
1.14 - A Literatura: espaço pleno de inclusão	51
1.15 – A legitimação pelo PISA 2000	52
2. – ESTUDO EMPÍRICO	55
2.1 - Formulação do Problema	55
2.2 – Questões de Investigação.....	56
2.3 – Objectivos do estudo	57
2.3.1 – OBJECTIVOS GERAIS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2.3.2 – OBJECTIVOS ESPECÍFICOS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2.4 - População em estudo (Amostra)	57
2.5 - Metodologia	58
2.6 - Técnicas e Instrumento para recolha de dados.....	59
2.6.1 - INSTRUMENTOS USADOS PARA CARACTERIZAR O MEIO, A ESCOLA E O AGRUPAMENTO	60
2.6.2. - INSTRUMENTOS USADOS COM TODAS AS CRIANÇAS DO GRUPO	61
2.6.3 - ANÁLISE DOCUMENTAL.....	61
2.6.4 - ENTREVISTA:	62
2.6.5 - TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS, DE VIANA (2004).....	64
2.6.5.1 - APRESENTAÇÃO DA PROVA.....	64
2.6.5.2 – OBJECTIVOS	64
2.6.5.3 - IDADE DE APLICAÇÃO	65
2.6.5.4 – CRITÉRIOS.....	65
2.6.5.5 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO, PELA EDUCADORA DA SALA.....	65
2.6.5.6 – INSTRUMENTOS, APLICADOS AO CASO DA CRIANÇA COM NEE.....	65

2.7 – Procedimentos	66
2.7.1 – PROCEDIMENTOS EM RELAÇÃO AO GRUPO	66
2.7.2 – PROCEDIMENTOS EM RELAÇÃO AO ALUNO	67
3 – CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	69
3.1 – Enquadramento Contextual	69
3.1.1 – O MEIO	69
3.1.2 - O JARDIM DE INFÂNCIA	70
3.1.3 - RECURSOS HUMANOS	71
3.1.4 - PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE	72
3.1.5 - RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS	73
3.1.6 - RECURSOS INSTITUCIONAIS	73
3.1.7. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO/TURMA.....	73
3.2 – Objectivo a privilegiar	78
3.3 - Caracterização sócio - familiar.....	81
3.4 - Caracterização diagnóstico da criança com NEE.....	82
3.4.1 - IDENTIFICAÇÃO.....	82
3.4.2 - INFORMAÇÃO SÓCIO - FAMILIAR	82
3.4.3 - HISTORIAL ESCOLAR.....	82
3.4.4 - INFORMAÇÃO CLÍNICA/PSICOLÓGICA	82
3.4.6 - Área Fortes/Fracas	85
3.4.7 - Relacionamento interpessoal.....	86
3.4.8 - Actividades extra-curriculares.....	86
4. - RESULTADOS.....	88
4.1. – Resultados referentes ao Grupo	88
4.2 – Resultados referentes ao Miguel	92
4.2.1 - ANÁLISE DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA COM A DOCENTE	92
4.2.2 - ANÁLISE DO DISCURSO	95
4.2.2.1 - CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA EM ESTUDO.....	95
4.2.2.2 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	95
4.2.2.3 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DA EDUCADORA	95
4.2.2.4 - ATITUDES PERANTE A CRIANÇA COM NEE	97

4.2.2.5 - COLABORAÇÃO INTERNA A FAVOR DA CRIANÇA.....	97
4.2.2.7 - SENSIBILIDADE DOS PAIS EM RELAÇÃO A CRIANÇA COM NEE.	97
4.2.2.8- METODOLOGIA ADOPTADA.....	97
4.2.2.9 - SUGESTÕES ESTRATÉGICAS PARA MELHORIA	97
4.3 - Escala de Observação do Estilo de Aprendizagem	98
4.4 - Escala de classificação	99
4.5 - Reflexão final	100
5 - PLANO DE INTERVENÇÃO.....	106
5.1. – Estratégias Orientadoras	106
5.2. – Quadro da planificação	110
5.3 - Actividades.....	110
5.4 - Plano Esquemático da Intervenção	113
CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
Anexo I - Instrumentos de recolha de dados	i
Anexo II - Teste de identificação de competências linguísticas.....	ii
Anexo III – Listagem de Estratégias de Parker, Harvey (2003) para crianças com DDAH.....	iv
Anexo IV - Protocolo da entrevista com a responsável do Grupo Casalinho	vi
Anexo V - Guião da entrevista com a educadora responsável do grupo do casalinho.....	viii
Anexo VI – Produções das escritas da criança com nee.	Erro! Marcador não definido.
Anexo VII- Poster e handout: Políticas de Leitura - Linhas de Força para Cativar Leitores	x

Índice dos quadros

Quadro 1 - Correspondência entre o princípio geral, os objectivos da E.P.E. e a sua tradução nas orientações curriculares ³²	35
Quadro 2 - Vantagens, limitações e potencialidades Alda Nunes (2008).....	61
Quadro 3 - Vantagens, limitações e potencialidades da entrevista	63
Quadro 4 - Caracterização do pessoal docente e não docente situação profissional.....	72
Quadro 5 - Constituição da sala.....	75
Quadro 6 - Competências específicas.....	79
Quadro 7 - Plano de actividades - 1º período	80
Quadro 8 - Plano de actividades - 2º período	81
Quadro 9 - Medidas educativas a aplicar.....	83
Quadro 10 - Resultados obtidos em cada parte do T.I.C.L.	88
Quadro 11 - Matriz da entrevista com a educadora responsável do grupo	94
Quadro 12 - Potencialidades/dificuldade da criança.....	99
Quadro 13 - Plano esquemático de intervenção	113
Quadro 14 Quadro nº 14 - Teste de Identificação de Competências Linguísticas	

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Constituição da sala por género	74
Gráfico 2 - Distribuição das crianças por idade.....	75
Gráfico 3 - Origem familiar.....	76
Gráfico 4 - Local de residência.....	76
Gráfico 5 - Caracterização socioeconómica das famílias	77
Gráfico 6 - Caracterização sociocultural dos pais	77
Gráfico 7 - Fonte de rendimento.....	78

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho enquadra-se no Curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus. Assenta num projecto de investigação desenvolvido num jardim-de-infância da zona ocidental da cidade de Lisboa, tratado na Monografia Final do Curso de Especialização, na mesma área.

Nesta nova fase, pretende-se alargar o âmbito do estudo, orientando-o para a difusão da estratégia, com as adequações necessárias ao universo mais vasto do Sistema Educativo de S. Tomé e Príncipe, no momento em que arranca um Projecto de Educação para Todos. Neste Projecto, a educação pré-escolar ocupa, como seria de esperar, um lugar central nas estratégias de inclusão.

Para a organização da componente teórica do presente trabalho, selecionei diferentes perspectivas de aprofundamento do problema da exclusão escolar e social e da sua correlação com os baixos níveis de literacia. Com efeito, tenho por objecto melhorar o meu desempenho na equipa que integro, no âmbito do Projecto *Literatura & Literacia – Um percurso do pré-escolar ao 6º ano de escolaridade*, através do conhecimento, cada vez mais aprofundado, dos fundamentos teóricos e da prática lectiva. Posteriormente, conto levar para o meu país de origem – S. Tomé e Príncipe – a reflexão aqui feita, para poder colaborar mais adequadamente nas exigentes tarefas de Educação que se nos deparam.

Na verdade, efectivos escolares elevadíssimos, com grupos de crianças e alunos que frequentemente ultrapassam os cinquenta, parecem condenar os países em vias de desenvolvimento à perspectiva selectiva que marcou a educação de massas, desde os finais do século XIX, até ao despontar das filosofias inclusivas, na segunda metade do século XX.

No entanto, a minha permanência em Portugal tem-me feito olhar sob novos ângulos a problemática do insucesso escolar no meu País, onde a débil formação do pessoal docente e a escassez de recursos pedagógicos parecem ser algumas das explicações para o fracasso escolar massivo das crianças.

Como metodologia, a equipa de projecto em que colaboro propõe o recurso à *literatura* e ao *envolvimento parental* na leitura de histórias e poemas aos filhos, promovendo o esclarecimento acerca do papel do mediador na confirmação de hipóteses de sentido que as crianças colocam, perante as palavras que vêem escritas.

Quando cheguei a Portugal, em 2001, foi-me proporcionada a integração nessa equipa, facto que permitiu a abertura de novos horizontes sobre os temas, que me preocupavam e me encorajou a prosseguir estudos. Progressivamente, em face das responsabilidades que fui assumindo, dei-me conta da necessidade de melhorar o meu desempenho, buscando um conhecimento, cada vez mais aprofundado, dos fundamentos teóricos e estratégias de intervenção do Projecto.

Numa linha de Educação Inclusiva, move-me o interesse de identificar quais as estratégias defendidas pelo Projecto que podem influenciar o gosto e a competência leitora, elevando duradouramente os níveis de literacia, prevenindo drasticamente o insucesso escolar, e envolvendo todas as crianças, através de respostas significativas aos seus anseios.

É sabido que, apesar dos compromissos assumidos pelos países membros da ONU, aprender a ler e a escrever se mantém como um desafio mundial para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar dos povos. Com efeito, milhões de pessoas continuam aprisionadas no ciclo da pobreza, em consequência do analfabetismo e da iliteracia. (cf. UNESCO, 2007). E, de entre os mais pobres, cerca de 10 a 20% são pessoas com deficiência e ou incapacidade. A este propósito *Rosangela Berman Bieler* (2005) afirma num estudo feito em colaboração com o Banco Mundial:

A Organização Mundial de Saúde, estima que aproximadamente 10% da população mundial possui alguma deficiência, em tempo de paz e nos países em vias de desenvolvimento. (De acordo com dados recentes, nalguns países, este número pode chegar até aos 20%, como demonstra o censo de 1996 na Nova Zelândia. Desse número, mais de 400 milhões de pessoas vivem em países em vias de desenvolvimento (p.5)ⁱ

Os estudos sobre a leitura e o desenvolvimento da competência literária são, assim, de uma pertinência irrefutável.

Situação da presente investigação

Na investigação que agora se retoma, deu-se uma atenção particular ao caso de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), já que é este o objectivo central da minha formação. Contudo, toda e qualquer criança devem ser considerada numa perspectiva inclusiva, elevando assim, consequentemente, o nível de qualidade da oferta educativa.

A intervenção em que participo compreende, designadamente, o desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem, enquanto pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e a prevenção do insucesso escolar.

Neste trabalho, procuro chegar a uma compreensão mais clara das práticas inclusivas dos educadores de infância do ensino regular, no que respeita á descoberta do princípio alfabético por crianças socioculturalmente desfavorecidas, bem como as práticas usadas em relação a criança com NEE.

Por tal motivo, coloco as questões que iremos tentar aprofundar:

- Quais as estratégias utilizadas pelos educadores e implementadas na Educação de Infância, para desenvolver a aprendizagem do princípio alfabeto nas crianças sócio culturalmente desfavorecidas e com NEE?
- De que forma os educadores organizam as actividades, de modo a incluir a criança com NEE, nesta descoberta?

Estrutura da presente investigação

Este trabalho expõe uma pesquisa conducente à procura de respostas a estas questões. O trabalho de investigação que agora se apresenta está estruturado em cinco capítulos, que se dividem em secções. O estudo inicia-se com uma introdução na qual se apresentam as suas razões mais profundas.

Na primeira parte abordaremos o quadro teórico de referência relacionado com o atraso global do desenvolvimento, seu atendimento, condições de aprendizagem da escrita, a descoberta do princípio alfabético, o recurso à literatura e à literatura tradicional, o atendimento à diferença, a educação inclusiva, as dimensões de uma educação inclusiva e a eficácia da literatura como uma das respostas às necessidades educativas especiais.

No segundo capítulo, referir-nos-emos ao problema e questões que constituem o cerne do estudo empírico deste nosso trabalho. Assim serão apresentadas questões de investigação, objectivos de estudo a metodologia utilizada, o modelo de estudo, os sujeitos em estudo, os instrumentos e os procedimentos de recolha de informação.

No terceiro capítulo faz-se caracterização diagnóstico da situação do problema que apresenta o Enquadramento contextual.

No quarto capítulo apresentamos os resultados inerentes ao estudo.

O quinto capítulo refere-se a uma sugestão de um plano de intervenção no qual, para além de actividades, privilegiamos estratégias orientadoras.

Conclui-se este trabalho com a referência à bibliografia consultada e com um conjunto de anexos.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

1 - Revisão da literatura

1. 1 – Introdução

Partimos de uma breve referência das principais características dos indivíduos portadores de Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor, sendo que as mais marcantes são a deficiência mental e as perturbações da linguagem, como meio de expressão, comunicação e interacção activa com o meio envolvente. O deficiente mental apresenta uma incapacidade de estabelecer relações entre os vários contextos, mostrando dificuldades em compreender as construções complexas da organização verbal das estruturas espaço-temporais.

1.2 - Definição

O Atraso do Desenvolvimento Psicomotor (ADPM) pode ser definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da motricidade (fina e grosseira), da linguagem, da cognição, das competências pessoais e sociais, das actividades da vida diária, etc.

O desenvolvimento processa-se tão lentamente, que por vezes, permanece com um modo de reter, organizar e utilizar as experiências, de forma comum a crianças com muito menos idade. O Manual do Ministério da Educação – A Criança Diferente (1987) – refere, a este propósito que estas características vão reflectir-se na comunicação, na socialização na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e resolução de problemas. (p.293).

A sua forma de compreender a realidade poderá manter-se simples e concreta ao longo da sua vida, criando-lhe dificuldades em situações que impliquem a compreensão de muitas informações simultâneas e/ou a utilização de raciocínio abstracto. Dado que percebe e utiliza menos palavras e conceitos para memorizar, pensar e comunicar as suas experiências, o seu pensamento, de maneira geral, é menos flexível do que o das outras pessoas.

Todas estas dificuldades poderão criar-lhe problemas de adaptação em várias situações da sua vida e o seu comportamento mostrar-se-á inadequado à sua idade cronológica.

Atraso no desenvolvimento intelectual abrange um vasto leque de situações, em que as capacidades mentais da criança se encontram diminuídas, variando entre dificuldades tão ligeiras que chegam a passar despercebidas (disfunção cerebral mínima) e dificuldades muito graves.

1.3 - Característica

Qualquer destes domínios pode estar mais ou menos comprometido e assim o ADPM é uma *entidade heterogénea*, não apenas na sua *etiologia* mas também no seu perfil fenotípico.

A *prevalência* é em grande medida desconhecida mas estimada em 1 a 3% das crianças abaixo dos cinco anos de idade.

Define-se um *atraso significativo* o que se situa dois desvios-padrão abaixo da média das crianças (dentro da mesma idade) – QI igual ou inferior a 70%.

1.4 - Classificação na Deficiência Mental

A American Association On Mental Retardation AAMR considera que:

“A deficiência mental se refere a limitações substanciais no funcionamento actual do individuo. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual global inferior à média, coexistindo com défices no comportamento adaptativo pelo menos em duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança. Manifesta-se antes dos 18 anos (1992:1).”

Os limites quantitativos dos potenciais de aprendizagem têm sido estabelecidos por escalas de inteligência (WISC Wechsler Intelligence Scale for Children, SBIS – Standard Binet Inteligente Scale, etc). Esta escala é uma das mais classificadas, reconhecida e adoptada pela American Association of Mental Deficiency (AAMD), APA, (1996) que estabelece os quatro graus de gravidade de Deficiência Mental, no âmbito do QI. QI: Ligeiro (QI entre 70 e 50-55); QI: Moderada (QI entre 50-55 e 35-40); QI: Grave (QI entre 35-40 e 20-25); QI: Profundo (QI inferior 20-25).

Outras classificações têm aparecido no plano educacional, como a Kirk (cit.in Fonseca, 1991: 126) que tem sido apreciado internacionalmente:

- a) Dificuldade de aprendizagem (*slow learner*) (QI entre 80-90);

- b) Deficiência mental educável (*educable mentally retarded* - EMR) (QI entre 50-55 a 70-75), com dificuldade de aprendizagem moderada, podendo aprender conteúdos simbólicos, isto é que revela um potencial de aprendizagem pré-operacional.
- c) Deficiência mental treinável (*trainable mentally retarded* – TMR) (QI entre 30-35 e 45-50); com dificuldade de aprendizagem severa, podendo aprender conteúdos não simbólicos revelando um potencial de aprendizagem pré-operacional).

Deficiência mental dependente (*dependent mentally retarded* – DMR) (QI inferior 25-30); com incapacidades de aprendizagem, podendo aprender algumas competências motoras de comunicação e de auto-suficiência, revelando um potencial de aprendizagem sensório-motor).

Para Fonseca (1997) estas classificações são importantes, mas terão que ser vista com várias limitações e cuidados, quer no plano educacional quer no plano do diagnóstico.

A Educação Especial deve definir uma norma de resultados onde se separe a criança deficiente mental educável da criança com dificuldade de aprendizagem.

1.5 - Classificação Etiológica (baseada na causa)

Do ponto de vista etiológico, a deficiência mental pode ser o resultado de sequelas de várias ordens: infecção e intoxicação, trauma ou agente físico, metabolismo ou nutrição, doença cerebral grave, influência pré – natal desconhecida, anormalidade cromossômica, distúrbios de gestação, decorrente de distúrbio psiquiátrico, influências ambientais, causas estas identificadas pela Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), (Kirk e Gallagher, 1991).

O conceito de deficiência mental é pouco preciso, dada a evolução da noção de inteligência (Bouton, 1977). Mais recentemente utiliza-se outra dimensão, o comportamento adaptativo, que sendo mais abrangente, completa a dimensão inteligência (Kirk e Gallagher, 1991).

Alguns deficientes mentais fazem as necessárias aquisições da vida quotidiana, que lhes permitem atingir uma autonomia suficiente e uma integração social satisfatória; outros mantêm-se totalmente dependentes do seu meio envolvente (Mannoni, 1967).

O funcionamento das estruturas cerebrais, a memória, p.ex., depende de mecanismos bioquímico; em qualquer indivíduo essas estruturas podem estar sãs ou lesadas. As aquisições em função das condições de conjunto e a relação que a pessoa estabelece com o meio determinam a adaptação mais ou menos eficaz (Bouton, 1977).

O deficit de um cérebro lesado pode ser compensado, pelo menos em parte, por boas condições exteriores. Um cérebro pode manifestar-se incapaz, devido a uma relação perturbadora com o meio, que não permite que o indivíduo utilize as suas “potencialidades evolutivas iniciais”, ou seja, a deficiência mental pode ter causas endógenas ou causas exógenas (Zazzo, 1969).

Nas encefalopatias infantis as perturbações manifestam-se na organização da comunicação expressiva.

Nos síndromas de carência grave na primeira infância, as perturbações manifestam-se na insuficiência de aquisições pois a criança está em conflito com o seu ambiente, ou seja, o factor ecológico não favorece o seu desenvolvimento. A deficiência mental, quer seja de etiologia orgânica quer seja de etiologia psicológica pode apresentar todas as formas de desordens (Zazzo, 1969).

A deficiência mental será um modo patológico do desenvolvimento psicológico, associado a uma deficiente utilização dos instrumentos motores verbais e a uma insuficiência na percepção sensório-motora, que levam a uma personalidade desestruturada (Castets, 1964).

Segundo Bouton (1977), na maior parte dos casos, o deficiente mental tem mais dificuldade na expressão verbal, comparativamente ao seu comportamento geral. Quando na fase em que surgem as primeiras palavras, a palavra-frase ou a frase de duas palavras, a linguagem não aparece, é um sinal. No entanto, este é um aspecto de um quadro complexo que inclui outros factores que denunciam um atraso global de desenvolvimento logo desde os primeiros meses de vida, um atraso motor, uma grande pobreza de comunicação gestual e mímica, falta de interesse pelas coisas, objectos, pessoas e animais. Ao surgirem as primeiras tentativas verbais, estas só dificilmente são identificadas, mas sem significado ou pode manifestar alguma compreensão da linguagem falada à sua volta.

Por vezes o suporte somático não permite a articulação por falta de disponibilidade praxica: insuficiente mobilidade da língua e lábios, descoordenação dos movimentos articulatórios, falta de controlo da respiração, dificuldades estas que não

facilitam a produção global. Também é muito comum a falta de interesse pela linguagem como meio de expressão, comunicação e interacção activa com os outros (Bouton, 1977). Nas crianças com deficiência mental, a fase da palavra-frase, constituída por emissões dissilábicas, é igual à das crianças normais a diferença está em que o seu uso surge, cronologicamente, bastante mais tarde.

Segundo Luria (1986), o deficiente mental apresenta uma incapacidade para relacionar os dados do primeiro sistema de significação com os dados do segundo sistema, explicando assim as dificuldades na sua linguagem e no seu pensamento. Faz associações de natureza imediata, daí que o recurso à fala espontânea, para nomear um objecto, é pouco frequente. Apresenta dificuldades em generalizar o contexto de uma experiência em que adquiriu uma palavra ou som a outros contextos idênticos. Esta falta de poder de abstracção pode ser responsável pela dificuldade em identificar as relações de dependência gramatical entre os diferentes elementos do discurso. Daí que apresente pouca aptidão para compreender as construções complexas da organização verbal das estruturas espaço-temporais.

Segundo Batista (1997), o atraso mental pode ser causado por múltiplos factores: genéticos ou intrínsecos e factores ambientais ou extrínsecos. Podemos classificar esses factores de acordo com a fase do desenvolvimento da criança em que cada um deles é susceptível de actuar.

1.6 - Factores Extrínsecos

1.6.1 - Factores pré-natais

Factores pré-natais são factores que actuam antes do nascimento podendo classificar-se da seguinte forma:

- a) Embriopatia (actuam durante três primeiros meses de gestação).
- b) Fetopatias (actuam a partir do terceiro mês de gestação).

Dentro desses factores que atuam sobre o embrião ou feto podem originando deficiência mental familiar, oligofrenia fenilpirúvica, anomalias craneanas, etc.

1.6.2 - Factores infecciosos

Grupo de doenças infecciosas Entre elas contam-se:

- Sífilis congénita, toxoplasmose, rubéola, herpes, citomégalia, listerioses lúes;

- Endocrinometabolopatias
 - Perturbações na tiróide,
 - Diabetes
 - Défices nutritivos, avitaminoses.
 - Incompatibilidade sanguínea feto-materna;
 - Anomalias cromossómicas (ex: síndrome de down);
- Intoxicações

Os produtos tóxicos são vários: álcool, tabaco, Droga, (heroína, LSD), Medicamentos (anticonvulsivo, anticancerígenos).

Outros factores de natureza ainda desconhecida ou mal definida.

1.6.3 - Factores perinatais e neonatais

São factores que actuam durante o momento do parto e que afectam o recém-nascido:

- Prematuridade (recém-nascido de baixo peso e antes do tempo);
- Metabolopatia (hiperbilirrubinemia, ácidos);
- Síndrome de Sofrimento Cerebral, que pode ser devido a placenta prévia, traumatismo obstétrico, arrefecimento, hemorragia intracranial e anóxia.

1.6.4 - Factores pós-natais

São factores que actuam após o nascimento, tais como:

- Infecções do sistema nervoso central: meningites, encefalites;
- Traumatismo cerebrais;
- Tumores cerebrais;
- Intoxicações; envenenamentos;
- Convulsões repetidas;
- Endocrinologias (ex: hipotireoidismo, hipercalcémia, malnutrição)
- Convulsões (síndrome de west, lesão cerebral...)
- Anoxia (cardiopartias congénitas, paragem cardíaca, asfixia...)
- Intoxicações (monóxido de carbono, chumbo, mercúrio...)
- Traumatismo Craniano-Encefálicos (hemorragias cerebrais...)

- Dificuldades motoras e deficiências sensoriais (visão e audição);
- Factores Ambientais - são deficientes «culturais-ambientais», geralmente ligeiros, com antecedente familiar próximo (pais ou irmãos), que não se detecta patologia orgânica e pertencendo a família de baixo nível cultural e socioeconómico).

Ao atraso do desenvolvimento intelectual associam-se por vezes outras perturbações - físicas, sensoriais, emocionais ou dos comportamentos – que podem levar a criança a necessitar de cuidados especiais durante toda a vida.

1.7 - Atraso de crescimento

O crescimento estatural é o reflexo do estado de saúde da criança, das suas condições da vida e do seu potencial genético.

A maioria das crianças com baixa estatural, não tem qualquer patologia orgânica, sendo portanto crianças de pequena estatura normal, de origem genética, semelhante à dos seus pais.

O crescimento normal da infância depende da satisfação de necessidades nutricionais (que em valores absolutas numa criança de 1- 4 anos de idade, se eleva a 1/3 ou 1/2 das necessidades de um adulto) e do equilíbrio de numerosos processos fundamentais do organismo; a sua perturbação, por qualquer motivo, pode comprometer o crescimento, razão por que a malnutrição e as infecções de repetição, são as causas mais importantes de atraso de crescimento, nas crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Nos países do terceiro mundo, e em via de desenvolvimento, como em África os atrasos de crescimento por carência nutricional, tanto pré-natal (atraso de crescimento intra-uterino), como post-natal (atraso de crescimento por malnutrição), são tão frequentes, que é comum considerem-se os atrasos de crescimento, como índice da prevalência e da gravidade da malnutrição; no processo e recuperação de uma malnutrição, o défice ponderal (falta de peso) é facilmente ultrapassado, o mesmo não sucedendo com o défice estatural, cuja recuperação motor da criança, é muitas vezes incompleta.

Há atrasos de crescimento não ligados a alterações nutricionais, sendo contudo mais raros e de diagnóstico mais complexo, podendo ser:

- De origem constitucional – ligados a aberrações cromossómicas, anomalias genéricas ou a factores epigenéticos conhecidos (rubéola, raio-X, alcoolismo), ou desconhecidos.
- De origem hormonal – devidos a anomalia hormonal autêntica são raros, sendo mais frequentemente associados a défices nutricionais e alterações metabólicas; os principais são secundários a défices da hormona do crescimento, hormonas tiróides e a hipercorticismo (excesso de produção de cortisol, síndrome de Cushing).
- Doenças crónicas graves – todas as doenças crónicas graves têm tendência a criar um atraso de crescimento e, por vezes, até uma paragem deste; estão neste caso as doenças inflamatórias prolongadas de origem infecciosa (por exemplo a tuberculose) ou imunitária (por exemplo a artrite reumatóide juvenil).

É o caso também de:

- Doenças crónicas do aparelho digestivo – doença celíaca (intolerância ao glúten), doença de Crohn (doença inflamatória crónica do intestino).
- Insuficiência cardio-respiratória – cardiopatias congénitas (doenças do coração), insuficiências respiratórias crónicas graves (asma grave, fibrosas pulmonares).
- Anemias crónicas graves – anemias hereditárias (Talassemia, Drepanocitose).
- Insuficiência renal – doenças renais graves hereditárias ou adquiridas.

Dada a grande variabilidade das situações descritas e do seu grau de gravidade, podemos ter na mesma aula, uma criança com um pequeno desvio estatural do considerado “normal para a idade”, ao lado de outra criança com um nanismo (“anã”), eventualmente com dimorfismos (malformações), que poderão ou não ter dificuldades de aprendizagem.

Tanto o educador como os colegas da criança devem proporcionar – lhe condições para que tenha acesso às aprendizagens do currículo normal:

- Adaptando espaço e matérias;
- Organizando jogos em que possa participar;
- Ajudando-a a participar nas actividades de educação física, educação visual, etc.

O que é importante é que a criança se sinta um elemento participante e todos aceitem a sua diferença.

1.8 – Condições de Aprendizagem da Escrita

1.8.1 – Bem falar para melhor ler

De entre os factores mais relevantes na aprendizagem da leitura, avulta um bom domínio da expressão oral. Viana (1998), movida pelo desejo de identificar os requisitos para a iniciação à leitura, verificou que um melhor nível de competências linguísticas no pré-escolar estava correlacionado com um melhor desempenho em leitura, no final do 1º ano de escolaridade. Com efeito, as crianças com maior domínio da expressão oral aprenderam a ler com maior facilidade do que aquelas que apresentavam restrições nesta área.

Viana, para medir o nível de competências linguísticas, construiu e validou um instrumento de avaliação – a escala T.I.C.L. (Teste de Identificação de Competências Linguísticas) que reconhece a importância de variáveis de cariz linguístico para o sucesso na aprendizagem inicial da leitura.

De entre essas variáveis, destaca-se não só o desenvolvimento da linguagem oral, mas também a capacidade para reflectir sobre esta mesma linguagem. O nível de conceptualização que as crianças apresentam sobre a linguagem escrita aparece, igualmente, como outra variável a ter em conta na explicação das diferenças individuais encontradas.

No entanto, segundo refere a autora:

“ficou provado na revisão bibliográfica não só a existência de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura, como também que a aprendizagem da leitura promove o desenvolvimento dessas mesmas competências” (Viana, 1998:195).”

Desta análise emergem dois aspectos como merecedores de referência, nomeadamente em termos de eficácia:

1. A necessidade de ajudar as crianças a utilizar processos de decifração ascendentes (do fonema à palavra) e descendentes (da palavra ao fonema).
2. Analisar o peso dos diferentes aspectos do conhecimento da linguagem oral na aprendizagem da leitura na língua portuguesa era, simultaneamente, uma necessidade e um desafio. A operacionalização

desta análise permitiu reunir diferentes dimensões (Conhecimento Lexical, Regras Morfológicas, Memória Auditiva, Reflexão Sobre a Língua e Reconhecimento Global de Palavras) num só instrumento (T.I.C.L.) (Viana, 1998).

Com efeito, para a autora em análise, a correlação entre um bom domínio da linguagem oral e a facilitação da aprendizagem da leitura está provada. A autora do estudo citou Carroll para apresentar uma descrição das diferentes componentes da competência de leitura de que as crianças, progressivamente, terão de apropriar-se.

À cabeça da lista surgem as seguintes competências:

- Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler;
- Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.

1.8.2 – Jardim-de-infância: lugar privilegiado para a linguagem

Na conclusão do seu estudo, Viana (1998) interroga-se acerca do modo como poderemos ajudar as crianças não somente no progressivo domínio da linguagem oral mas também na análise da língua que usa. Concluindo a sua investigação, aponta o jardim-de-infância como “lugar privilegiado” para essa ajuda, considerando a narração de histórias, pelas educadoras, como chave do domínio da linguagem.

A autora alerta para o facto de não ser suficiente ler para as crianças; é preciso ler com as crianças, mantendo-as activas e participantes nas histórias. De acordo com Egan (1994); a narrativa é instrumento poderoso de comunicação e tem, por isso, potencialidades para promover o envolvimento das crianças nas tarefas de aprendizagem. Mobilizando a sua imaginação e o seu afecto, garante a relevância das experiências educativas.

Ler com as crianças implica que a leitura se processe de uma forma “interactiva”, isto é, fazendo-se pausas, colocando-se questões abertas, fazendo-se expansões, pedindo-se a opinião sobre as atitudes das personagens, explorando-se alternativas à continuação da história. Viana adverte que a sistematização da leitura de histórias abre, naturalmente, o caminho à sua exploração, às descrições e juízos sobre as personagens, à descoberta de palavras que rimem, dos contrários, dos plurais, enfim, à descoberta da língua e do seu funcionamento.

A apetência das crianças de 5/6 anos para este “brincar com as palavras” (Viana, 1998) faz-nos reflectir sobre a existência de um período crítico para estas aprendizagens, e sobre o tipo de materiais que utilizamos.

Se os maiores progressos no desenvolvimento da linguagem das crianças se verificam quando utilizamos um vocabulário e uma sintaxe ligeiramente acima do seu nível de desenvolvimento linguístico (Chomsky) e se, no período de desenvolvimento entre o aparecimento da primeira palavra e a entrada na escola (5/6 anos), “o campo lexical é o mais sensível às características do ambiente linguístico a que a criança é exposta” (Sim-Sim 1997), então o período pré-escolar apresenta uma importância acrescida no aproveitamento de um período crítico de desenvolvimento. (p.8)

Sobre as consequências da subalternização da expressão oral, João dos Santos (1982) adverte:

“Nem sempre os educadores se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança; e no entanto esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita”. (pp. 52-53).

Segundo este autor, é pela palavra que a criança começa a ter contacto com a “vida espiritual da sociedade”; por tal motivo, os educadores devem ter sempre presente que muitas dificuldades de aprendizagem de determinadas crianças são resultantes da falta de estimulação da comunicação oral. O papel do falar é fundamental na aprendizagem de todas as matérias. E insiste no cultivo da imaginação através da palavra; nos relatos orais e escritos de acontecimentos vividos.

Aconselha, ainda, que pais e professores utilizem exercícios verbais, sempre em ligação com os exercícios escritos ou desenhos, essencialmente com crianças com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, mantendo o mesmo tema, para que esta ligue melhor o pensamento aos símbolos gráficos que a escola ensina. E recorda que, deixando as crianças falar, ligando todos os ensinamentos pela palavra, cultivando o sentido de humor, ensinando-lhes a conversar “elas aprenderão melhor e serão mais aptas e felizes”.

1.9 – Descoberta do Princípio Alfabético

Por sua vez, Sim - Sim (2006) alerta-nos para o modo de aceder à linguagem escrita:

“A senha de acesso à linguagem escrita é o conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que a cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras. (id:63)”.

A consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, onde existe uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita, envolve mecanismos cognitivos de nível superior que requerem controlo e reflexão linguística e são requisitos que os futuros leitores têm de ter, aquando da aprendizagem formal da linguagem escrita, num sistema alfabético. Este conhecimento ou metacognição é determinante na aprendizagem da leitura. (Sim-Sim, 2006)

1.10 – Rimas e consciência fonológica

Actualmente, é consensual que a consciência dos sons da língua desempenha um papel decisivo na aprendizagem da leitura.

Os últimos vinte anos de investigação neste domínio não deixam dúvidas sobre a relação entre capacidades específicas de consciência fonológica (nomeadamente a segmentação e manipulação silábica) e o sucesso na aprendizagem da decifração.

Esta investigação tem provado que existe uma correlação forte e positiva entre a capacidade de segmentação silábica antes da aprendizagem da leitura e os resultados de leitura um ano mais tarde, assim como entre o conhecimento de rimas e consciência fonológica, o que é corroborado por Sim - Sim (2006) quando afirma:

“A capacidade precoce de detecção de rimas e de aliteração, conducente ao conhecimento da estrutura fonológica da língua, parece predizer o progresso na leitura e a aptidão para soletrar as letras de uma palavra quatro anos mais tarde”. (p.72)

A aprendizagem formal da linguagem escrita, num sistema alfabético, requer a consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma relação entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita.

Assim sendo, Rolo (2007) sugere:

“Como linguagem secundária que a escrita é, importa desenvolver, desde o berço, a linguagem oral, a primeira em que todos mergulhamos, à excepção da criança surda que, por isso mesmo, levanta problemas de ensino particularmente complexos (...)”

Adolfo Coelho (1883) lembrava-nos, há um século, que “os contos e rimas infantis parecem ser como o leite materno, que nenhuma preparação, por mais adiantada que esteja a ciência, poderá igualar”

Parece, pois, ter-se a chave do comportamento ancestral que consiste em ensinar às crianças a articulação da sua língua através de jogos literários (rimas, lengalengas, canções de embalar...) ou seja da *Pedagogia das Amas*, como a designa o mesmo autor. (p.23)

1.11 – Da palavra dita à palavra escrita

Veiga de Oliveira, citado por Rolo (2007), refere-se às fórmulas usadas na educação das crianças como "manifestações da cultura tradicional das classes rurais e iletradas dos diferentes povos europeus". Contudo, actualmente, temos possibilidade de construir novas perspectivas a partir destas intuições iniciais, conforme esclarece Rolo:

Hoje, porém, devemos ver neste património ancestral uma forma de educação literária do bebéⁱⁱ que facilita a emergência de comportamentos de literaciaⁱⁱⁱ, sobretudo quando associada ao livro da designada “literatura para crianças” ou, na expressão consagrada internacionalmente, “literatura infanto-juvenil”.

Assim, do interesse pela palavra dita e do seu domínio poderá surgir a curiosidade pela palavra escrita, se o convívio com o livro for introduzido precocemente e sem ansiedade, permitindo o longo percurso de observação dos sinais impressos, sem os quais será penosa a aprendizagem da técnica de decifração dos grafemas e muito difícil a criação de hábitos leitores. A experiência tem comprovado que quando as rimas, jogos e contos são articulados com o uso de livros, na faixa etária 6/7 meses – 3 anos, dão um contributo decisivo para a familiarização com a leitura e o livro. (2007:23)

No prefácio da reedição de *Jogos e Rimas Infantis* de Adolfo Coelho (1994), Rolo afirma ainda:

(...) a cristalização de versões de textos da tradição oral (através da escrita) pode proporcionar às crianças que se iniciam na leitura e na escrita a oportunidade de estabelecerem essa relação básica – mas não óbvia – entre os dois modos de enunciação.

Tal afirmação é suportada por experiências neste âmbito, que têm demonstrado que uma criança precisa de ter acesso a registos escritos de textos que saiba de cor, ou seja, com o coração, para que possa «compreender este objecto misterioso: a escrita.», nas palavras de Rovogas-Chauveau (1989:87-89). Da literatura de tradição oral à escrita vai um pequeno passo. (p.7)

Tal afirmação é suportada por experiências neste âmbito, que têm demonstrado que uma criança precisa de ter acesso a registos escritos de textos que saiba de cor, ou seja, com o coração, para que possa «compreender este objecto misterioso: a escrita.», nas palavras de Rovogas-Chauveau (1989:87-89). Da literatura de tradição oral à escrita vai um pequeno passo. (p.7)

Viana (2007) demonstra que a aprendizagem da leitura, num sistema alfabético, deve partir do fonema para o grafema e não o contrário. Isto porque no sistema alfabético cada fonema é representado por um ou mais grafemas.

Explica ainda quais as diferenças e implicações destes conhecimentos:

- Consciência fonológica] refere-se à capacidade de focar a atenção em todas as unidades de som, incluindo a consciência de palavra, da sílaba e do fonema.
- A consciência fonémica] refere-se à capacidade de focar a atenção nas unidades mínimas: os fonemas. É, por isso, uma sub-habilidade da consciência fonológica. (p.9)

E continua, citando Goswami & Bryant (1990): “A descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e os seus progressos na aprendizagem da leitura é um dos grandes sucessos da psicologia moderna (Viana, 2007, p.10)”

Cita, a seguir, Stanovich (1991): “(...) a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada”. (p.11)

A autora prossegue, citando Torgesen (1999): “Talvez a mais importante conclusão sobre os défices em leitura é a de que eles são tipicamente causados por uma dificuldade em processar os aspectos fonológicos da linguagem.” (p.12)

E conclui: “Devido ao facto de a análise de fonemas ocorrer abaixo do nível de atenção consciente, as crianças devem ser ensinadas a prestar atenção ao nível fonémico da fala para aprender um sistema de escrita alfabético.” (p.13)

Estas descobertas reforçam, portanto, a convicção de que a aprendizagem oral precede necessariamente a da escrita (excepto no caso das crianças com deficiência auditiva profundo), levando à introdução de programas de treino da consciência fonológica antes do ensino formal da leitura e da escrita (Viana:p14).

As intuições iniciais das Amas (*Pedagogia das Amas*) são cada vez mais justificadas pela investigação atual.

1.12 – O Papel do Mediador

1.12.1 - Confirmação de hipóteses de sentido

Ferreiro e Teberosky (1986), citado por Rolo (2007) na sua investigação sobre psicogénese da linguagem escrita, iniciada nos anos 70, verificaram que as crianças em idade pré-escolar atravessam os mesmos estádios de compreensão da linguagem escrita, até à descoberta do princípio alfabético. Todas as crianças fazem um longo trabalho de observação da escrita e constroem as suas teorias acerca do funcionamento desse sistema, colocando hipóteses sobre o sentido das palavras que vêem escritas.

Se alguém ajudar a criança a confirmar as suas hipóteses, o processo de decifração acelerar-se-á, como parece evidente.

1.12.2 - Leituras dialógicas ou partilhadas

Chauveau e Rogovas-Chaveau (1993) citado por Rolo (2007) demonstraram o papel do mediador de leitura na respectiva aprendizagem por crianças oriundas de famílias escassa ou nulamente letradas.

No seu trabalho em bairros de lata da cintura de Paris, pediram às famílias (mesmo iletradas) que conseguissem o apoio de alguém para as crianças, na fase da aprendizagem da decifração. Todas as crianças que beneficiaram desse apoio, ainda que provenientes de famílias iletradas ou escassamente letradas, aprenderam a ler.

Teberosky (2001) refere que a correlação entre as experiências familiares de leituras dialógicas e de ambiente alfabetizador e o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, foi confirmada em várias investigações: Wells, 1985; Whitehurst et al., 1988; Stanovichy Cunningham, 1992; Leseman y Jong, 1993; Reese y Cox, 1999. Refere também que a mera exposição a material escrito, por si só, nunca será responsável pelo desenvolvimento das capacidades linguísticas relacionadas com a alfabetização, pelo que Leseman e Jong (1993) mencionam haver alguns aspectos importantes para definir a qualidade da experiência na família:

Um dos aspectos está relacionado com vínculo social e emocional que se obtém na partilha de actividades ligadas à comunicação na família, organizando possibilidades de espaço e tempo para que estas ocorram. Assim, os pais que transmitirem atitudes positivas aos seus filhos quando estes desenharem, escreverem ou tentarem ler, estar-

lhes-ão a demonstrar respeito pela sua autonomia e confiança no êxito das suas primeiras tentativas.

Um outro aspecto liga-se com a qualidade das estratégias utilizadas pelos pais, na interacção verbal e não verbal que ocorre durante a leitura dialógica, uma vez que nem todos os adultos parecem comportar-se da mesma maneira quando realizam leituras em voz alta às crianças (...) Refere também que vários estudos têm comprovado que se existe um vínculo de apego seguro, a criança poderá mostrar mais interesse na exploração de livros, assim como de outros elementos do ambiente e os pais poderão dedicar mais atenção a esse interesse. (p.33).

Teberosky, a autora em análise, citado por Rolo (2007) afirma, ainda, que a exposição à leitura em voz alta no seio familiar pode ser avaliada pelas oportunidades de interacção com material escrito, pela quantidade de livros que se compram e se lêem à criança e pela quantidade de tempo que a família emprega na partilha destas actividades:

Não existem muitos estudos sobre a quantidade de livros que são lidos e comprados às crianças. Contudo, um estudo feito em Israel por Feitelson y Goldstein conclui que 60% das famílias imigrantes de um bairro desfavorecido não tinham comprado livros para os seus filhos antes destes saberem ler. Acreditavam que os livros se deviam comprar depois das crianças terem aprendido a ler. Pelo contrário, nas famílias de ambiente letrado, os livros estavam presentes, pelo que apesar das crianças não saberem ler estes eram para ser lidos pelos adultos.

Num estudo de Adams, citado por Neuman (1990) acerca da quantidade de horas assistidas à leitura em voz alta, nos Estados Unidos, este autor concluiu que uma criança típica de classe média entra no primeiro ciclo do ensino básico tendo assistido aproximadamente a 1.000 horas de leitura em voz alta, enquanto que uma de classe baixa somente assistiu a 25 horas. Este autor adverte para o facto de que 1000 horas de leitura antes da escolaridade obrigatória significam um investimento quase diário por parte das famílias na leitura partilhada com os filhos (p.31):

Este papel de narrador assumido por um dos elementos familiares é duma importância vital, como refere João dos Santos (1983), a este propósito, dizendo: se [os contos tradicionais] tiverem **um bom e afectuoso narrador** têm tudo o que é preciso para estimular o sonho, a fantasia, a sabedoria e o saber da criança e do homem” (p. 153)

1.12.3 – Ambientes alfabetizadores

Os estudos pioneiros de Ferreira e Teberosky (1987) sobre a psicogénese da linguagem escrita permitem-nos compreender que o trabalho feito pelas crianças, de análise e de construção de hipóteses sobre o sentido das palavras que vêm escritas, se pode equiparar ao trabalho minucioso de um investigador, necessitando da presença de artefactos culturais escritos, no meio ambiente em que crescem.

Teberosky dá o nome de “ambientes alfabetizadores”(2002:30-31) aos ambientes familiares e escolares ideais para a preparação das crianças para a aprendizagem escolar. Nesses ambientes pesam, decisivamente, a quantidade de livros e de leituras partilhadas, em voz alta, e a qualidade destas leituras, capazes de estabelecer um “vínculo social e emocional” com a linguagem escrita.

O conhecimento destes dados levou vários países da Europa e da América do Norte e do Sul a investir em programas de literacia precoce.

No entanto, vozes experientes como a de João dos Santos (1984) e de Françoise Dolto (1989) advertem para os riscos de insucesso radicados no ensino impositivo e precoce da leitura, quando a criança não está motivada. A investigadora francesa diz:

Fico desolada quando vejo os tesouros de astúcia pedagógica que os professores desenvolvem quando uma criança não está motivada consciente ou inconscientemente. É muita pena que quando uma criança quaisquer que sejam as razões não está motivada conscientemente para aprender a ler, a escrever ou a contar que a escola se creia obrigada a impor-lhe o que não tem atractivo para ela (...)

Na criança, existem tantas coisas para saber, para conhecer, antes de aprender a ler que nos interrogamos por que razão se organizou a escola em torno da precocidade deste ensino, para crianças que ainda não sabem nem quem são, nem por que estão vivas, ao serviço de quem, e quais são, simultaneamente, as leis do corpo e da sua conservação, do seu bom funcionamento e as leis do comportamento autónomo, urbano e social, que ainda não adquiram absolutamente.

E obrigam-nas a ler em livros e a escrever sobre papel...Para muitas delas são actividades inauguradas na escola, desinteressantes para a vida. Apercebemo-nos actualmente a que ponto poucos dos que são instruídos na escola a ler e a escrever estão interessados mais tarde na utilização da leitura para o seu próprio prazer. E que dizer da escrita!

Pelo contrário, se esperássemos que as crianças estivessem conscientemente motivadas, esta aprendizagem far-se-ia no máximo em dois ou três meses, em lugar de os fazer arrastarem-se dois anos sobre este problema que é para eles cansativo (...)

A leitura em voz alta, pelo professor ou pelo adulto que ensina, de uma história que os interesse, os estimule a reler e a continuar, e poder-se-ia também motivar num pequeno grupo o desejo de comunicar por escrito com um outro pequeno grupo.

Mas para que serve estimular, antes que elas tenham o desejo consciente, crianças a aprender qualquer coisa de que não tenham necessidade e da qual quem lhes serve de modelo na família não lhes mostra que escrever e receber cartas, assim como a leitura, lhes traz um prazer invejável. (pp.16-17)^{iv}

Rolo (2007) lembra que, se tivermos em conta os resultados do PISA 2000, talvez seja prudente não precipitar a aprendizagem da leitura e da escrita. E apresenta as razões desta sua afirmação: o sistema educativo francês, que prevê a explicitação e aquisição de conceitos de grafema, sílaba, palavra, no final da etapa pré-escolar, não obtém resultados proporcionais a este trabalho precoce. Na verdade, quando é feita a avaliação da competência leitora dos alunos, no final do ensino obrigatório, a França não está no pelotão da frente.

Pelo contrário, o sistema educativo finlandês, onde a aprendizagem formal da leitura se faz aos sete anos, tem os melhores resultados em compreensão leitora, aos 15 anos, conforme demonstra o mesmo Programa da OCDE, especificamente dedicado à literacia da leitura.

Retomando as reflexões de Dolto, assentes numa longa experiência de apoio psiquiátrico a crianças com dificuldades escolares, será de ter prudência na decisão sobre a idade de iniciação à escrita, pois os usos escolares da língua podem matar, definitivamente, o gosto por este instrumento incontornável de transmissão da cultura.

Este alerta de Dolto foi recentemente comprovado por um estudo inglês, envolvendo 8000 alunos, desenvolvido sob a responsabilidade do *National Literacy Trust* (Clark, Rumboldt, 2006), que prova que o hábito de leitura tende a declinar com o final da escolaridade obrigatória. Exclusivamente associado a obrigações, nem sempre agradáveis, os alunos deixam-no quando passa a não ser imposto.

Também em Portugal foram denunciados os perigos dos usos da leitura limitadamente escolares, quer pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. (Salgado, 2002), quer pelo Observatório de Actividades Culturais (Lopes, 2002).

De resto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2002) acompanham esta preocupação:

“Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura (pp.64-65)”

Elvira Mendes Pires (2003), no seu trabalho intitulado, *Contributos para o Estudo da Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar*, não publicado vai,

porventura, mais além ao *definir objectivos e linhas de orientação curricular*” (artigo 8º), nos termos que se seguem:

-A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar³⁰ define a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica e refere que compete ao Estado “*definir objectivos e linhas de orientação curricular*” (artigo 8º).

Reconhece que a prática pedagógica dos profissionais da educação de infância é baseada em vários modelos curriculares e parte de uma conceptualização de currículo como um corpo de aprendizagens aceite como socialmente necessário (Roldão, 2000), formadores, investigadores, técnicos de administração central e local, associações de profissionais, sindicais e associações de pais.

Deste processo, resultou o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que implica, citando (2000:37), a internacionalização da actividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir planificação, intencionalização do quotidiano pedagógico, avaliação e registo.*

As Orientações Curriculares constituem uma referência para os educadores da rede nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa e diferenciam-se de algumas concepções do currículo, por serem mais gerais e abrangentes *isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e portanto, vários currículo* (ME, DEB:13)

³⁰Lei 5/97, de 10 de Fevereiro.

³¹Aprovadas pelo despacho n.º5220/97, de 4 de Agosto

Uma das preocupações do grupo de trabalho que tornou possível a publicação das Orientações Curriculares foi a de articular os princípios da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar com os objectivos gerais decorrentes enunciados nesse diploma, para mostrar em seguida como se traduzem através das Orientações Curriculares.

Gaspar (1999), analisou esse processo de relacionamento que vamos apresentar no quadro 1:

Quadro 1 - Correspondência entre o princípio geral, os objectivos da E.P.E. e a sua tradução nas orientações curriculares ³²

Princípio geral ³³	Objectivos gerais ³⁴	Orientações Curriculares ³⁵
A educação pré-escolar é a primeira etapa na educação básica no processo de educação ao longo da vida	-Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens	Aprender a aprender; Ter sucesso escolar na etapa seguinte; Pedagogia e intencional do processo pedagógico, avaliação dos seus efeitos na criança, mantendo o carácter lúdico; Promoção da auto-estima e da auto-confiança e desenvolvimento de competências de auto-avaliação;
Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança	-Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais; -Aprendizagens significativas e diferenciadas	-Interligação desenvolvimento e aprendizagem; -Desenvolvimento num contexto de interacção social; -Criança como sujeito do processo educativo; -Saberes e culturas das crianças; -Educação para todos, escola inclusiva, centrada na cooperação;
Ter em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário	-Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, numa perspectiva de educação para a cidadania; -Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas; -Proporcionar bem-estar e segurança; Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas;	Organização do ambiente educativo como contexto de vida democrática, no respeito pelas diferentes culturas; -Ambiente educativo; -Educação para a saúde como parte de formação pessoal; -Ter em vista a sua inserção na sociedade; Área da expressão comunicação: -Domínio das expressões motoras, dramático, plástica e musical; -Domínio da linguagem e da abordagem à escrita; -Domínio da matemática como linguagem; Área do conhecimento do mundo: -Utilização de sistemas simbólico-culturais; -Articulação das diferentes áreas de conteúdo;
Complementar da acção educativa da família, como a qual deve estabelecer estreita cooperação	-Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; -Incentivar a participação das famílias no processo educativo dos filhos e estabelecer relações de colaboração com a comunidade	-Mediação entre a cultura de origem das crianças das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem de sucesso; -Participação dos pais e de outros membros da comunidade na elaboração do projecto educativo de estabelecimento.

Fonte: Tese não publicado – Elvira Mendes Pires, (2003)

³² A partir de Gaspar (1999)

³³ Lei quadro da educação Pré-escolar.

³⁴ Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

³⁵ Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Do processo de relacionamento exposto no quadro anterior interessam-nos particularmente as questões da importância do papel da família na aprendizagem da leitura, que iremos abordar no próximo tema.

1.12.4 – O PISA e a cultura clássica

Uma vez mais, Rolo lembra-nos que é o próprio PISA 2000 que demonstra que quem convive, na família, com bens da cultura clássica (literatura e outras artes) *tem, geralmente, um desempenho excepcional em leitura (p.158)*, isto é, quem lê literatura compreende melhor os próprios textos de uso quotidiano que são alvo da prova internacional de literacia, da OCDE.

Concomitantemente, o estudo mostra que, para um bom desempenho, contribui um clima em que as interações sociais entre pais e filhos sejam frequentes, para além da existência de bens culturais e educacionais na família. Baseando-se neste facto, o PISA 2000 recomenda que os Sistemas Educativos dêem suporte às famílias de risco, em especial às imigrantes, às monoparentais e àquelas em que as mães têm apenas uma escolaridade básica, devendo ser a Escola a garantir o acesso a estes bens e a suprir esta lacuna, criando condições para a igualdade de oportunidades.

1.12.5 – Literatura, porquê?

No II Encontro Internacional “O Desafio de Ler e Escrever”, promovida pelo Projecto Literatura & Literacia Rodrigues (2002), refere:

“(…) A competência de comunicação não se desenvolve pela mera aquisição de técnicas, de procedimentos (...) Há um antes e esse antes é a necessidade de criar ambientes favoráveis e situações estimulantes para a comunicação, é fazer surgir, no espaço aula, conteúdos apelativos de comunicação, com ideias, problemas, valores, sentimentos. E o texto literário, espaço privilegiado de problematização do humano, constitui, sem dúvida, um desencadeador inestimável da comunicação. (pp. 56-57)”.

Segundo esta autora, o uso correcto e a consciência da língua não se promovem pela mera aquisição e aplicação de modelos de análise linguística, por muito correctos e/ou modernos que sejam; exigem que se estimule (...) o amor pela língua materna, o gosto de a falar, de a escrever, de a ouvir.

E Rodrigues acrescenta: Por tal motivo, a Literatura, a Terra Prometida onde a linguagem é o que realmente deveria ser”ou a “plenitude funcional da linguagem”, deverá ser o coração de qualquer programa que queira promover o conhecimento da língua (p.74)

O que, segundo o mesmo autor, a não ser feito, muito em particular nestes tempos em que o lixo televisivo entra pelas casas dentro, “está-se a condenar os nossos alunos à indigência dos pobres usos da língua que dominam o seu quotidiano e a maior

parte dos media. Está-se, de facto, não a formar comunicadores, mas a criar uma via rápida para o grau zero da comunicação.” (2002:57)

Rodrigues (2002), baseando-se em autores da área da Literatura, afirma:

“(…) Se o princípio da inseparabilidade do ensino da língua e da literatura é válido em qualquer modelo de ensino da língua, é-o, e até de forma particularmente relevante, nos modelos centrados no desenvolvimento da competência de comunicação e da consciência linguística”. (p.57)

Neste contexto e reforçando esta necessidade da valorização da Literatura, Fonseca, citada por Rodrigues, sintetiza o seu pensamento, nestes termos definitivos:

“Não se trata de ensinar língua mais literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela profundamente enraizada, desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística, a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.” (p.57)

Rodrigues (2002) acrescenta, ainda, que Fonseca defende o princípio da inseparabilidade do ensino da língua e da literatura. Esta opinião é corroborada por Aguiar e Silva, igualmente citado pela mesma autora:

“Esta é forma de conhecimento (...) porque "os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo" e porque o texto literário, na minha leitura, modifica, alarga, aprofunda, matiza os limites da minha linguagem. (...) E esses limites movem-se, estendem-se, quando o poema floresce na sala de aula (...).”(p.57)

Segundo Sallenave (1997), citado por Rolo (2007) a literatura é indispensável ao desenvolvimento do espírito crítico, das qualidades de carácter e da cidadania:

“A poesia e, em sentido amplo, o drama, a epopeia, e também o romance propõem situações incarnadas, por vezes ampliadas pela distância e pelo tempo, quando se trata de deuses, de heróis ou de grandes homens. (...) A escola e os livros são um imenso ginásio onde os músculos do espírito, a força do coração são convidados a exercitarem-se com os exemplos, que não são somente exemplos no sentido moral do termo, os exemplos que se imitam ou que se rejeitam, mas estruturas desvendadas, as formas elementares do sentimento e da acção expostas através de situações fictícias, como são os esquemas ou os modelos matemáticos ou corporais.”(p.19)

1.12.6 – Recurso à literatura tradicional

Bettelheim (1975), relatando o seu trabalho com crianças portadoras de necessidades educativas severas, afirma que se lhe tornou claro que estas poderiam viver sem ajuda especial se tivessem um sentido para a vida. E conta que face à necessidade de deduzir quais as experiências que na vida daquelas eram mais adequadas para promoverem a autonomia, nada eram mais importante do que o impacto dos pais e dos

que tomavam conta das crianças; seguindo-se a herança cultural, quando transmitida à criança de forma acertada. Ainda segundo Bettelheim, o conto tradicional e a literatura, em geral, são contributos essenciais na organização do caos infantil. Contudo, como sugere este autor, para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distrai e desperte a sua curiosidade. (p.11)

E acrescenta:

“Para enriquecer a vida das crianças, ela tem de estimular a sua imaginação; ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (p.11)”.

De acordo com este autor, o conto precisa de estar simultaneamente relacionado com todos os aspectos da personalidade da criança, sem nunca a amesquinhar, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria, dado que neste e noutros aspectos, em toda a «literatura infantil» nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas.

“Cremos que valerá a pena aprofundar as razões profundas do interesse que as crianças e também os adultos dedicam a estas histórias vindas da noite dos tempos e de um mundo que pouco ou nada tem a ver com as condições de vida que conhecemos. Na verdade estes contos levam-nos a aprender acerca dos problemas interiores dos seres humanos e das soluções acertadas para as suas exigências em qualquer sociedade.” (p.10)

Rolo, C. (2007) recorda-nos que “esta validade”, precisamente, não é aceite pelos detractores do conto tradicional que julgam que estes fixam atitudes não adequadas ao presente.

“Podem, de facto, encontrar-se cristalizações devidas a “valores” datados (que o não são) como o domínio do homem sobre a mulher, o racismo ou a troca dos “tontos”. Estas ideias tornaram-se estereótipos por vezes difíceis de combater. No entanto, como o próprio Bettelheim alvitra, *a criança exposta à sociedade em que vive aprenderá certamente a lidar com as suas contradições, desde que os recursos interiores lhe permitam fazê-lo.*” (p.157)

1.12.7. - O Projecto Literatura & Literacia

Estes fundamentos estão na base do Projecto *Literatura & Literacia* que defende que a literatura, enquanto resposta às mais fundas necessidades da condição humana e lugar de produção dos sentidos inesgotáveis da língua, contém a literacia entendida na aceção de resolução dos problemas da vida quotidiana através da escrita. Esta

perspectiva apoia-se, designadamente, em autores como João dos Santos, Bruno Bettelheim, Georges Jean, e Eduardo Lourenço citados na candidatura do referido projecto ao Concurso Inovar Educando Educar Inovando (1997).

Do mesmo modo Jaeger, citado por Sallenave (1997) fala da autoridade da literatura sobre o espírito, graças ao “apelo imediato e à significação universal” da literatura.

Também o PISA 2000 veio corroborar esta perspectiva, demonstrando que os alunos de 15 anos, \ com *performances* “geralmente excepcionais” em leitura, são aqueles que, na família, têm um convívio assíduo com a cultura clássica, incluindo a leitura de literatura. (p.)

1.12.8. Verificação da consistência entre teoria e prática nos Projectos (à luz da Pedagogia Mediatizada)

Confrontando os traços característicos, os objectivos, critérios e estratégias da Pedagogia Mediatizada com os dos Projectos Literatura & Literacia e Ler a Par que lhe sucedeu podemos verificar uma forte confluência entre ambos. Observemos as zonas de intersecção:

- Qualquer dos projectos vive da mediatização de seres experientes em leitura junto de seres inexperientes. Com efeito, os pais cuja influência é crucial no desenvolvimento global dos seus filhos e, por analogia, os professores (Fonseca, 2002, p.81) são chamados a intervir como mediadores de leitura junto das crianças.

Outros membros da comunidade entram também em acção reforçando o papel dos pais ou como alternativa, substituindo-os, em caso de indisponibilidade destes. Promover a mediatização é o papel dos pais, avós, irmãos mais velhos, professores, no processo de transferência de cultura intergeracional. (Fonseca, 2002, p.92)

Todos usam o artefacto cultural que é o livro, oferecendo-se como modelo a imitar pelas crianças. O mediatizador intervém nos processos mentais do mediatizado, oferecendo-lhe o seu comportamento como modelo de observação e imitação, construindo na criança/estudante estruturas cognitivas que a vão tornar mais autónomo e gerador activo de informação. (Fonseca, 2002, p.86)

Nestes projectos, destaca-se a importância dos instrumentos linguísticos, para o desenvolvimento do pensamento.

Os pais, os avós, os professores recebem formação para o desempenho cabal do seu papel enquanto modelos de leitor e mediadores de leitura pois formar (capacitar) os pais é um dos primeiros passos do desenvolvimento dos filhos, na medida em que o desenvolvimento psicológico e social de uma criança ou de um jovem é impossível sem o desenvolvimento psicológico e social dos adultos, na concepção de Vigotsky (1978, 1962) O que é válido para os pais é-o também para os professores. (Fonseca, 2002, p.81)

Para aprender, não basta possuir herança genética, cérebro normal, corpo ágil, acuidade sensorial. É indispensável a mediação de artefactos, instrumentos simbólicos, linguagem de experientes sobre inexperientes (Fonseca, 2002, p.87)

Através de actividade colaborativa, o mediatizador ajuda a criança a criar condições ou modelos explicativos das suas experiências, fornecendo-lhe instrumentos psicológicos que permitem moldar o significado das suas experiências e vivências. (Fonseca, 2002, pp.89-90)

A acção do mediatizador puxa o mediatizado para novos níveis de funcionamento cognitivo, organizando-lhe situações de aprendizagem e a própria performance, de modo a que possa superar as suas dificuldades. (Fonseca, 2002, p.90)

São propostas estratégias de acesso e processos de facilitação que promovem nos seres inexperientes as funções simbólicas e culturais que vão permitir a auto consciência e a incorporização e organização do mundo exterior. (Fonseca, 2002, p.83) De recordar que uma das principais funções da designada Literatura Infanto-Juvenil consiste na introdução das crianças à sua cultura (Colomer:2005)

Todas as culturas contêm, com efeito, os elementos essenciais necessários para o desenvolvimento cognitivo adequado, através de um conjunto de processos antropológicos designados por transferência cultural intergeracional. (Fonseca, 2002, p.92)

Os mais velhos ajudam os mais novos a perceber o significado dos acontecimentos, objectos e pessoas e o modo como o mundo envolvente é estruturado. O conhecimento dessa estrutura permite saber o que fazer em situações imprevisíveis (Fonseca, 2002, p.89)

Os estilos de interacção entre crianças e pais condicionam a competência social das futuras gerações. Pais (ou professores) competentes exercem controlo intencional, significativo sobre crianças (ou estudantes) pedindo um comportamento responsável e estão disponíveis para ouvir e estimular afectiva e cognitivamente. Autoritarismo,

permissividade, negligência, dissintonização cognitiva, exclusivamente adulto ou infante centrada não promovem auto-estima das crianças (estudantes). São necessários: reciprocidade emocional, partilha de experiências, segurança, conforto, limites e suporte às tentativas de resolução de problemas que se deparam às crianças Deve adoptar-se um estilo mediatizador e uma experiência de aprendizagem mediatizada ou seja uma interacção em que os pais ou os professores se situam entre o organismo e os estímulos (Fonseca 2002, pp.83-84).

Um número finito de processos de pensamento combinado com emoção, com motivação e atitude permitem constituir as funções cognitivas básicas, necessárias para uma percepção sistemática e analítica, para um pensamento integrado e elaborado

A aprendizagem cognitiva desenvolve-se a partir de uma combinação entre exposição directa aos acontecimentos ambientais e aprendizagem mediatizada (e não apenas mediada, como forma de processo negocial (Fonseca 2002, p.93).

1.13 - Atendimento à Diferença

1.13.1. Perspectiva Histórica: da segregação à inclusão

De forma breve, afigura-se necessário traçar o panorama do atendimento das *diferenças* que, como sabemos, frequentemente se transformam, na Escola, em Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O carácter gratuito do ensino público, associado aos auxílios económicos directos concedidos através da acção social escolar, permite-lhe acolher públicos muito heterogéneos.

A democratização do ensino é uma conquista dos países ocidentais, no século XIX. A partir desta época não tem parado de crescer.

Com efeito, numa instituição que, no passado, por escassez de recursos humanos qualificados para a educação de massas, se tornou “normalizadora”, *ensinando todos os alunos como se fossem um só*, criou-se uma enorme indiferença às diferenças que ainda persiste. Esta concepção ou esta tendência, que continua a transparecer na Escola, em qualquer parte do mundo, é geradora de insucesso, porque transforma em dificuldade de aprendizagem, qualquer diferença, no que diga respeito ao sexo ou género, à idade, à condição social, à situação económica, à etnia e língua, às capacidades sensoriais, motoras e mentais, às convicções políticas, ideológicas e religiosas.

É nos anos 60 e 70 que se gera um movimento que defende o afastamento das pessoas com deficiência ou sem família das grandes instituições e até hospitais onde se encontravam “internadas”. Este movimento designa-se “desinstitucionalização”. (Oliveira, citado por Moura, 1998)

Mas é em meados dos anos 80, que se inicia um movimento no sentido de defender a escolarização, num meio não restritivo, do aluno com NEE, competindo à Escola Regular e não à Educação Especial a principal responsabilidade pela educação de todas as crianças e jovens quaisquer que sejam as suas dificuldades ou dotes especiais. A escola regular deve adaptar-se a todos e cada um dos alunos, mediante modificações pertinentes na sua organização e currículo e procurando as ajudas e recursos que forem necessários.

Em Portugal, o regime educativo especial definido por lei (*Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto 91*) espelhava esta orientação. Compreendia equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, certificação e adequação na organização de classes ou turmas e apoio pedagógico acrescido. A escolarização, através do ensino especial, encontrava-se também e ainda contemplada.

Na verdade, a orientação para a inclusão total continua a ser controversa para muitos professores, uma vez que colide com ideias herdadas da escola selectiva.

Porter (1998) refere que a educação pública, no seu país, ainda nos anos 60, era tida como um privilégio. Nessa época, apenas 30% dos alunos inscritos no ensino básico concluíam o ensino secundário. Ao invés desta situação, na actualidade, o número daqueles que concluem o 12º é de 97%. Esta mudança deve-se ao facto de a educação ser hoje considerada um direito e de não haver trabalho para pessoas pouco qualificadas. Apesar deste progresso, nos países mais ricos há, no seu seio, manchas de exclusão escolar e, nos países em vias de desenvolvimento, a taxa de escolarização continua muito baixa.

Na Escola tida como um direito, deixa de fazer qualquer sentido segregar os alunos para estabelecimentos diferentes daqueles que servem a generalidade da população.

Com efeito, os alunos rotulados como deficientes tendem a ser vistos pelos professores como menos capazes. O Princípio de Pigmalão (Rosenthal e Jacobson,

1971) mostra que as expectativas do professor actuam como uma profecia auto-realizável sobre o desempenho e a auto-estima dos alunos. Em consequência, os próprios alunos agem de acordo com as expectativas do professor, podendo vir a ser marginalizados na escola e, mais tarde, na sociedade.

Hallahan e Kauffman, citados por (Moura, 1998), provam que os alunos com NEE's não obtêm, em classes especiais, um aproveitamento superior àquele que obtêm nas classes regulares onde as interações com os pares são mais ricas, não só do ponto de vista cognitivo como e, especialmente, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social.

Assim, segundo os defensores da inclusão total, as crianças com NEE's devem frequentar a escola que frequentariam se não tivessem qualquer problema.

Pelo contrário, os defensores do “contínuo de serviços de educação especial” contra-argumentam com o facto de as pessoas portadoras de deficiências constituírem uma minoria e, assim, terem direito à escolha da solução que acham preferível para si próprias ou para os seus educandos.

Moura, entretanto, refere que:

“Nesta perspectiva, pode parecer-lhes vantajosa a escolha de um ambiente mais protegido como é, geralmente, o das escolas especiais onde existe uma concentração de meios técnicos e humanos preparados para o atendimento de problemáticas específicas. Além do mais, a resistência da escola regular à integração de toda e qualquer “diferença”, muitas vezes por causa da impreparação do pessoal docente mas também por causa da pressão da avaliação externa do seu desempenho, dificultam, muitíssimo, a aceitação de casos mais severos (Oliveira, 1998). Em contrapartida, existe um argumento muito forte para a defesa da inclusão – é o de que as práticas pedagógicas congruentes são benéficas para todos os alunos.” (pp.22-23)

Por sua vez, Porter (1994), defende:

“As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Cada vez há uma maior evidência de que não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos” (p.45)

Apesar de não ser um tema pacífico, se defendermos o ponto de vista que entrega à Escola, exclusivamente, o papel de instruir, deixando à família e à sociedade o papel de educar, esta linha inclusiva afigura-se-nos a mais humanista. Para que serve ler e

escrever e poder aceder a todo o conhecimento da Humanidade se não se aprender a conviver? E essa também é uma aprendizagem central, na Escola.

1.13.2 – Educação Inclusiva

De acordo com Rodrigues (2006), perante a dificuldade de uma definição de Educação Inclusiva (EI) *dever-se-á situar o conceito pela rejeição do seu contrário – a Exclusão* (p.11). A Educação Inclusiva centra-se na melhoria da Escola, pretendendo-a mudar em três aspectos, nomeadamente:

a) *Em primeiro lugar desenvolver uma escola que rejeite a exclusão* (p.11).

Sabemos que a escola pública, ainda que constituída inicialmente para aplanar as diferenças sociais, acabou por as aceitar e mesmo agravar (justificando em termos de capacidades individuais o sucesso ou insucesso). Através do não acesso, do abandono e do insucesso escolar, a escola pública tornou-se numa estrutura que contribui poderosamente para legitimar e promover a exclusão de pessoas em idade escolar. Ora, a ideia central da EI é que a escola não desista de ninguém (e este termo “ninguém “ é extremamente radical) pelo menos até ao final da escolaridade básica (...) Rejeitar a exclusão significa que a escola se organize de tal forma que todos os alunos possam ter acesso e sucesso. Algumas vozes críticas se levantam, a este respeito: dizem que a escola tem de ser selectiva e que se o não for não tem qualidade (...)

As pessoas que apregoam uma escola mais excludente deveriam levar até ao fim o seu raciocínio de dizer-nos o que planeiam para os alunos pobre, com deficiência, com dificuldades escolares, etc.e obviamente discutir as consequências no modelo de sociedade que esta decisão implica.

b) *Em segundo lugar, entende-se que a EI promove a educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento muito diferentes.* (p.12)

Uma escola que concentre alunos só com dificuldades ou só com bom prognóstico escolar cria uma situação anómala, por ser estranha à diversidade que se encontra na sociedade. A EI promove o desenvolvimento conjunto de alunos com diferentes culturas, capacidades e capital socio-cultural por pensar que esta educação conjunta proporciona uma educação mais interdependente, com maior dinamismo e com

maiores ganhos a nível de conhecimento inter-cultural, de negociação e de conhecimento comunitário (...)

c) Que procure eliminar as barreiras que de forma irracional, despropositada e mesmo involuntária são colocadas à aprendizagem (12).

.Estas barreiras não podem ser confundidas com o esforço que é inerente a qualquer processo de aprendizagem. Sem dúvida que aprender alguns dos conteúdos que são necessários para a participação e autonomia social exige esforço e motivação por parte do aluno. A questão não é essa: é de que forma é que a escola foi criando formas de organização, regras, hábitos que não ajudam este esforço do aluno mas, pelo contrário, criam dificuldades adicionais e desnecessárias. (...)

Importa ainda referir, embora os limites deste trabalho não permitam aprofundar o tema, qual a natureza da Educação Inclusiva no contexto das Ciências da Educação.

Quando falamos em EI estamos a falar de uma metodologia, de uma organização ou de uma teoria educacional? Torna-se necessário situar a EI na estrutura científica das Ciências da Educação. Na nossa opinião (Rodrigues, 2006), o desenvolvimento da EI processa-se ao longo de quatro eixos que se podem relacionar com domínios das Ciências da Educação.

- i. *O tema da multiculturalidade e da diversidade (...)*
- ii. *O tema das Necessidades Educativas Especiais (...)*
- iii. *O tema dos modelos de ensino-aprendizagem (...)*
- iv. *(...) a influência das políticas educativas e sociais centradas na prevenção da exclusão social e promoção dos direitos humanos. (op.cit:13-14)*

Rodrigues, no texto indicado, dá uma chave para este entendimento:

“A exclusão escolar tornou-se um absurdo no tempo em que se sabe quão essencial é o ensino básico. Em alguns países europeus (e Portugal prepara-se para os seguir) a escolaridade básica é de 12 anos. Isto significa que se entende que são necessários 12 anos bem sucedidos de escola para aceder aos conhecimentos básicos para entender, viver e participar numa sociedade complexa como a de hoje. Assim a EI assumiu a primeira linha do combate à exclusão porque ser excluído da escola é certamente a porta para a exclusão social (op.cit:14-15)”

Conceição Rolo (2007), membro da Direcção do Núcleo de Investigação-Ação em Literatura & Literacia, da Civitas, trava o mesmo combate, propondo no seu trabalho de investigação aplicada, *Políticas de Leitura-Um contributo para a Qualidade*, o seguinte:

1.13.3 – Ultrapassar o paradoxo “obrigar”/ “excluir”

À luz das teorias inclusivas, a que a Declaração de Salamanca deu visibilidade, a exclusão escolar converteu-se num absurdo.

No seu trabalho de investigação sobre políticas de leitura, Rolo (2007) afirma:

“Não subestimamos as pressões que são exercidas sobre o poder político, no sentido de introduzir mais e mais exames, para levar os alunos a “estudar”! Vozes que se levantam até, do próprio interior da Escola. Mas não desistimos de denunciar o paradoxo que representa “incluir no sistema Educativo, excluindo”. Por muito que o País se sinta abalado nas suas convicções sobre a “bondade dos exames” – quando alguns se insurgem contra eles – importa que saibamos que é possível avaliar de outro modo, sobretudo sem ser preciso organizar os alunos “em classes”. “Diz-me como classificas, dir-te-ei o insucesso que tens”, podia ser um novo ditado.” (p. 85)

Esta autora, reportando-se à sua prática pedagógica, refere que sempre sentiu, ao longo de toda a sua carreira, que se atraía a confiança dos alunos quando se era forçado a atribuir-lhes classificações. Por um lado, formulava-se uma síntese encorajadora, do tipo «*O aluno esforçou-se muito para alcançar os objectivos...*» e a seguir acrescentava-se a crua realidade que justificava o nível negativo atribuído: «*Mas não conseguiu! Que frieza nestes juízos de valor, por vezes tão pouco fundados...*», acrescenta. E conclui que, com a auto-imagem à prova por sucessivos veredictos escolares, o melhor caminho para conservar a saúde mental é mesmo sair da escola.

Perrenoud lembra-no:

“De cada vez que desemboca no insucesso escolar, a escola não está a educar para a cidadania! A exclusão, a selecção são muito mais graves do que a inexistência de cursos de educação cívica (Vellas, 1993), insistindo numa conexão que refere como essencial – o insucesso escolar não é *outro* problema, mas sim o *âmago* do problema da educação para a cidadania, porque a apropriação dos saberes e da escrita (Lahire, 1993) e a construção de competências de alto nível (Perrenoud, 1997), embora não sendo condições *suficientes*, são condições *necessárias* para essa aprendizagem.” (p.40)

Tudo o que expusemos, leva-nos a concordar com Serrano (2007), quando declara:

“Educar a diversidade significa, de modo mais ou menos óbvio, organizar respostas educativas a todo e qualquer aluno, independentemente da sua origem cultural ou dos seus níveis de capacidade. Trata-se, então, de um

contexto ideal para que se promova o estreito abraço entre a qualidade e a igualdade (...)” (p. 53)

1.13.4 - Dimensão política

A Educação Inclusiva (EI) tornou-se parte integrante de inúmeros planos e projectos educativos a nível nacional, regional e local. Corresponde, ao apelo lançado pela UNESCO em Salamanca, cuja declaração, em Julho de 2004, inspirou e conduziu numerosos processos com vista à implementação de medidas para um modelo de educação inclusiva, nos sistemas educativos de ordem pública.

A palavra inclusão tem, a nível político, um sentido muito diferente do contexto sociológico, económico e social. O seu conceito implica uma transformação de paradigma de mentalidades no plano da formação escolar, claramente distinto da concepção tradicional ou regular do processo selectivo educacional. O objectivo, por conseguinte, está em contrariar a homogeneização da escola, de modo a aceitar e a promover a inclusão das pessoas em idade escolar, preservando e salvaguardando, ao mesmo tempo, as diferenças pessoais e as capacidades individuais, sobretudo quando persistam as dificuldades e os obstáculos físicos, psicológicos e de percepção cognitiva de um conjunto heterogéneo de alunos.

Como tal, rejeitar a exclusão é ter por objectivo uma educação que a todos inclua no sentido de todos poderem ter acesso e sucesso à escola que seja um modelo de inclusão cultural diferenciada e sem quaisquer intuitos de selecção à imagem da escola clássica ou tradicional. Trata-se, pois, de um objectivo que tenha em vista consolidar a escola pública, no sentido de recuperar a confiança das classes médias perante o ensino homogéneo das escolas particulares, muitas vezes consideradas de maior qualidade, hipoteticamente falando. (2006, p. 12).

Segundo Philippe Perrenoud, a «discriminação positiva», isto é, o trabalho de fazer frente às diferenças sem as transformar em desigualdades, começa por ser «uma escolha política antes de ser pedagógica». (2010, p. 18). Tal significa que a diferenciação pedagógica está direccionada para uma cultura escolar comum, em que os meios e as modalidades pressupõem uma centralização dos fins e objectivos fundamentais com vista a uma projecção estratégica da escolaridade como um todo. Deste modo, a «missão da escolaridade é transformar os alunos e uniformizar os seus conhecimentos. A diferenciação não é unívoca de respeito incondicional pelas diferenças». (p. 18).

Uma tal estratégia pedagógica não é, por seu turno, um método, porque é, antes e acima de tudo, uma forma de organização de trabalho que transcende os demais procedimentos particulares, ou seja, tem em conta «todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino». (p. 18). Além disso, a «discriminação positiva» não se destina a um ensino inteiramente individualizado, não obstante se considerarem e promoverem percursos de formação individualizados, assim permitindo que cada aluno possa progredir o mais possível face aos objectivos pretendidos.

Uma verdadeira política de inclusão deve, pois, segundo Perrenoud, considerar vários tipos de efeitos possíveis com o objectivo de combater todas as formas de exclusão, desigualdade e abandono escolar. São elas:

1. Os efeitos sobre as crianças ou adolescentes “diferentes” reunidos dentro das aulas “normais”.
2. Os efeitos sobre os alunos das aulas regularem em que incluímos alunos “diferentes”.
3. Os efeitos da inclusão sobre o trabalho dos docentes.
4. Os efeitos sobre as aprendizagens dos alunos nas aulas “normais”. (p. 16).

1.13.5 - A dimensão na sala de aula

Do ponto de vista da Educação Inclusiva, considera «Ainscow (1977) que há um *“longo caminho a percorrer”*, pois há ainda crianças que são excluídas vendo, assim, o seu direito a aprender negado, porque o número de lugares da escola não é suficiente, porque a qualidade de ensino não é satisfatória, ou porque a organização das escolas e das salas de aula não oferece condições de acesso à aprendizagem e participação de todas as crianças». (p. 18).

Temos, portanto, três componentes fundamentais no processo dinâmico da Educação Inclusiva:

1. A capacidade de inclusão de toda e qualquer criança no início da escolaridade.
2. A capacidade de se criarem condições para que todas as crianças sejam abrangidas no contexto de uma resposta educativa global.
3. Capacidade de criação de uma estratégia diferenciada sempre que esta o exija.

Numa perspectiva de inclusão, tem-se posto a questão sobre se os alunos com NEE poderão prejudicar, numa sala de aula, o regular funcionamento da mesma. Como resposta, pelo menos parcial, há quem defenda que uma turma com vinte e cinco alunos não deverá ter mais do que dois alunos com NEE, de modo a não ultrapassar uma proporção possível desses alunos no âmbito de um enquadramento técnico e educativo adequado, quando não indispensável. (Leitão, 2006, p. 148).

Quanto à questão de saber se as alterações curriculares podem prejudicar os outros alunos, a resposta, na sua globalidade, é a de que tais alterações podem, inclusivamente, propiciar a criação de um clima de aula mais favorável às aprendizagens, no sentido de uma prática mais activa e cooperativa entre todos. Assim, não só os ritmos e as aprendizagens a desenvolver por cada aluno são melhor correspondidas pela participação de todos os alunos, professores e agentes educativos, como também os procedimentos e metodologias de diferenciação pedagógica desempenham um papel cada vez maior em virtude de melhor responderem às características e necessidades de cada aluno em particular.

Também é verdade que pais e professores argumentam, por vezes, que os alunos com dificuldades podem obstruir o processo de aprendizagem dos restantes alunos.

Porém, a perspectiva pode ser outra se encarada sob o prisma da possibilidade de os próprios alunos mais aptos ou com menos dificuldades poderem ajudar os seus colegas a superar as suas próprias limitações e dificuldades. Aqueles podem, aliás, reflectir enquanto partilham o saber com os restantes alunos, transformando, por conseguinte, a aprendizagem num acto social, comunitário e de cidadania. Quem ensina pode, além disso, oferecer-se como voluntário no contexto normal das actividades desenvolvidas na classe, fortalecendo, com base numa dimensão nova e cívica, a formação e a construção de uma comunidade educativa que a todos inclua sem excepção ou discriminação negativa.

1.13.6 - As dimensões de uma Educação Inclusiva

Conforme nos diz Leitão (2006), na Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, “Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial”, no dia 7 de Julho de 2007, na FMH/UTL, em Lisboa, existem nove dimensões fundamentais para uma escola que se pretenda inclusiva:

1. Direitos – a criança tem direito a viver com a família, a utilizar os recursos da comunidade onde vive, a frequentar a escola da comunidade, com vizinhos, amigos ou irmãos.
2. Qualidade – o atendimento de todas as crianças sem excepção, implica o aperfeiçoamento da qualidade dos processos interactivos, dos contextos sociais de aprendizagem, ao nível da sala de aula.
3. Diferenciação – reconhecer e responder às necessidades individuais promovendo oportunidades de cooperação e participação social.
4. Liderança – assumida pelos órgãos de gestão e assente na partilha, participação, solidariedade e ajuda mútua, alargada a toda a escola.
5. Cooperação entre profissionais – partilha de objectivos e projectos, preparação e planificação conjunta dirigida a toda a classe, colaboração em equipa.
6. Cooperação entre alunos – desenvolvimento da interdependência positiva entre alunos e grupos de aprendizagem, responsabilidade individual no seio do grupo, construção do próprio desenvolvimento, clima social e afectivo positivo.

7. Cooperação Escola – Família – reforço do suporte social, formal ou informal às famílias de crianças com NEE permanentes.
8. Desenvolvimento Profissional – desenvolvimento de práticas inclusivas e cooperativas, para além da formação de base e da formação contínua.
- 9. Valores – da cidadania, da aceitação e respeito pela diferença, da solidariedade, da ajuda mútua.**

E este autor indica que a ideia de inclusão envolve sempre, de uma ou outra forma, algum grau de utopia, entendida não como o sonho dum mundo inalcançável, mas como a construção do sonho pelo homem, possível e real.

No caso do sistema educativo, nunca esteve tão actual a afirmação de Agostinho da Silva quando este declara que “será utópica a escola que o filósofo sonhou, mas já não o será uma escola aberta e interactiva, que ouve e responde, que satisfaz e provoca curiosidade, sempre à procura das melhores perguntas e das melhores respostas, uma escola que cresce com a comunidade e que a todos valoriza e a todos envolve. Ou então, a feliz expressão de António Sérgio, “o que ela [a escola] deve produzir a todo o momento, são valores educativos”.

É o reforço de todas estas dimensões, o pleno reconhecimento da importância que a escola tem em todo este processo, o esforço convergente de construção de contextos inclusivos de aprendizagem que respondam à diversidade das medidas específicas de todos aqueles que integram a comunidade educativa, que, em última instância, potencia o valor dos apoios e recursos técnicos específicos de que alguns dos membros dessa comunidade necessitam. (Porter; 1997, 2004; Ainscow, 1998; Bieler, 2003; Arcas da Silva, 2006; Rodrigues, 2006; 2007)

1.14 - A Literatura: espaço pleno de inclusão

A literatura, respondendo às mais profundas necessidades da condição humana, é o lugar por excelência de problematização e de produção dos sentidos inesgotáveis da língua. (Rodrigues, 2002)

Rolo (2007) aprofundando os fundamentos do Projecto *Literatura & Literacia*, revisita os autores que suportaram o mesmo projecto. Entre eles, conta-se Bettelheim (1975):

O Projecto Literatura & Literacia visa a prevenção do insucesso e da exclusão escolar através da promoção da leitura e da escrita – cerne da cultura escolar – com recurso à literatura para crianças. Para alcançar esses objectivos procura criar, precocemente, laços afectivos da criança com o livro, incentivando a mediação do adulto e a tradução dos textos noutras linguagens: plástica, dramática e musical.

Segundo Rodrigues (2002), a adesão das crianças ao Projecto Literatura & Literacia, está no efeito quase mágico de um meio, na aparência, tão simples que confunde: pondo as crianças em contacto com as palavras, as vozes, os mundos, de livros de poesia, de contos, e outros:

“Ou, dando a palavra ao próprio Projecto: através – e passo a citar o relatório de 1997 – da “criação de ambientes favoráveis e de situações estimulantes da prática da leitura e escrita”, “conferindo um lugar de relevo à literatura de tradição oral (poesia e narrativa), no pressuposto de que a literatura, que surge ligada às mais fundas necessidades da condição humana, inclui, estabiliza e confere significatividade aos procedimentos inerentes à literacia enquanto processo de resolução de problemas da vida quotidiana através da escrita.” (p.56)

Esta autora afirma, ainda:

“A formulação da hipótese fundadora do Projecto convoca, numa síntese feliz, um quadro teórico complexo mas claro. Limito-me a sublinhar alguns dos seus aspectos. No âmbito da pedagogia e da didáctica, realço a preocupação primeira: criação de ambientes favoráveis e de situações estimulantes à prática da leitura e escrita. O princípio fundamental deste modelo de ensino/aprendizagem da língua é o da centralidade da LITERATURA – porque ligada às mais fundas necessidades da condição humana. O lugar da Literatura, não vindo depois, mas constituindo a própria trave mestra da literacia, pressupõe um conceito de literacia não sobreponível ao de mera técnica a adquirir, porque desde logo entendida como instrumento de potenciação de sentidos. Por isso a Literatura, lugar de produção dos sentidos inesgotáveis da língua, é o fundamento, o guia, a rota, da literacia.” (p.53)

Segundo Rolo (2007) a literatura e a literatura tradicional são, pela sua natureza aberta, perfeitos espaços de inclusão.

Como afirmava Clifton Fadiman, citado por Eugénio Lisboa, “ Quando lemos um clássico, não vemos mais no livro do que víamos antes, vemos mais em nós do que víamos antes” (2005, p.99)

1.15 – A legitimação pelo PISA 2000

Segundo o PISA 2000, aquele que convive, na família com bens da cultura clássica (literatura e outras artes) tem, geralmente, um desempenho excepcional em leitura (p.158). Dito de outro modo, quem lê literatura compreende melhor os próprios textos de uso quotidiano que são alvo da prova internacional de literacia, da OCDE.

Este facto vem corroborar as opções dos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico de 90/91 (ME-DGEBS, 1991), em vigor, até 2010 que prevêem justamente a *Leitura Recreativa e Orientada* de clássicos universais, de recepção por crianças e jovens, como forma de criar laços afectivos entre os alunos e a leitura.

A Literatura como resposta às mais fundas necessidades da condição humana e lugar de produção dos sentidos inesgotáveis da língua ultrapassa a literacia, ou seja, os usos da língua para resolução de problemas quotidianos, de acordo com a definição do Estudo Nacional de Literacia coordenado por Benavente (1994).

Para as famílias que não podem ou não sabem garantir o acesso a estes bens, deve a Escola suprir esta lacuna, criando condições para a igualdade de oportunidades.

O mesmo PISA 2000 veio também demonstrar que as políticas e práticas educativas deveriam ser suficientemente orientadas para a criação de um meio de aprendizagem motivador para todos os alunos. Com efeito, as atitudes favoráveis face à escola e a possibilidade de auto-regulação das aprendizagens influenciam de forma positiva a *performance* em leitura. (PISA, 2000: 118)

CAPÍTULO 2

ESTUDO EMPÍRICO

2. – Estudo empírico

2.1 - Formulação do Problema

Partindo do princípio de que as crianças com NEE se encontram mais distantes da fase da decifração que as restantes crianças da mesma idade que frequentam o ensino regular, levanta-se o problema de saber qual o tipo de apoio mais adequado que lhes permitirá enfrentar a aprendizagem formal da leitura, quando ingressarem no 1º Ciclo.

Numa perspectiva inclusiva, seria importante acrescentar a este problema uma outra dimensão: a de ingressarem no 1º Ciclo sem perderem a companhia dos seus pares.

Este apoio será planeado em função da natureza das dificuldades individuais diagnosticadas ou a diagnosticar e das potencialidades e estilos de aprendizagem observados.

Atendendo à distância entre a cultura letrada veiculada pela instituição escolar e as culturas eminentemente orais da origem das crianças, à ausência de estatuto do livro nas famílias dos alunos e à insuficiente valorização da aprendizagem escolar, sabe-se, no entanto, que a generalidade dos elementos destes grupos de pré-escolar está particularmente exposta ao insucesso no Ensino Básico.

Com efeito, em 2005/06, na EB1 do Casalinho da Ajuda, onde é feita a intervenção analisada neste estudo, num total de 74 alunos, a taxa de insucesso escolar foi de 32%, muito superior à média nacional. No 5º ano, as taxas de insucesso da sede de agrupamento, que acolhe esta população, foram, no mesmo ano, de 40% em Língua Portuguesa; e de 45% em Matemática.

É objectivo desta investigação contribuir para a prevenção do insucesso escolar no 1º Ciclo, uma vez que este deixa profundas marcas negativas afectivas e sociais.

O projecto de investigação desenvolvido teve como cenário o Jardim de Infância do Bairro Social do Casalinho da Ajuda frequentado por crianças muito distantes da cultura letrada veiculada pela Escola.

Neste Jardim está em curso, desde 1999/00, numa das salas, o Projecto *Literatura & Literacia*^v e, em 2005/06, foi iniciado o subprojecto denominado *Pedagogia das Amas*^{vi} cujo objectivo principal era o de aumentar a *consciência fonológica* dos grupos de pré-escolar.^{vii} É, portanto, um Jardim de infância onde é possível *Sonhar com a Utopia* uma vez que a equipa não só se actualiza profissionalmente como demonstra uma total abertura à colaboração com o exterior.

Com esta intervenção, que deveria ter sido continuada no tempo^{viii}, visava-se facilitar a descoberta do princípio alfabético, tarefa de grande complexidade quando as crianças não têm “a capacidade de segmentação da cadeia de fala”, como esclarece Freitas (1992):

“Não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala.” (p. 9)

No grupo de 20 crianças que frequentavam o J.I (2007/2008), e sobre o qual incidiu a investigação, foram seleccionados dois casos de NEE para análise mais aprofundada das estratégias de estimulação do contacto com a linguagem escrita, de forma a facilitar a transição da fase da literacia emergente para a da aprendizagem da escrita convencional. Dada, porém, a dificuldade da tarefa e o pouco tempo disponível, o estudo incidiu sobre um único caso especialmente complexo e desafiador.

Perante os resultados da observação efectuados, delinear-se-ia a intervenção mais adequada ao perfil da população do jardim-de-infância, em particular daquelas crianças que têm de fazer um percurso mais longo relativamente à descoberta do princípio alfabético.

2.2 – Questões de Investigação

A análise da situação - problema levou-nos à formulação das seguintes questões que constituem o cerne da nossa investigação:

- Quais as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância no desenvolvimento e estimulação da capacidade de decifração do código linguístico e da descoberta do princípio alfabético?
- Como se organizam as actividades de modo a responder às necessidades das crianças?
- Como avaliar e orientar uma criança com NEE?

2.3 – Objectivos do estudo

De acordo com as considerações feitas na formulação do problema, os objectivos de estudo da nossa intervenção são:

- Analisar o papel de estimulação (no JI) na descoberta do princípio alfabético, junto de crianças muito distantes da cultura letrada, incluindo crianças com NEE;
- Identificar as estratégias para o desenvolvimento de um quadro de estimulação da capacidade de decifração do código linguístico;
- Diagnosticar as dificuldades sentidas pelas crianças para o domínio do princípio alfabético;
- Identificar o estilo de aprendizagem de crianças com NEE e definir estratégias de compensação;
- As características das crianças e o contexto em que interagem;
- A competência fragilizada da criança com NEE;
- A interacção da criança com os adultos;
- O nível de integração da criança com NEE no grupo;
- Os dados recolhidos, as percepções dos intervenientes, os dados a recolha de outras fontes bibliográficas, no sentido de identificar as estratégias facilitadoras e as barreiras da inclusão ao acesso ao currículo;
- A implementação de melhorar estratégias de apoio a criança para minimizar a dificuldade de aprendizagem e aspectos da inclusão
- Elaborar um plano de intervenção para responder às necessidades demonstradas pelas crianças na aprendizagem do princípio alfabético, incluindo crianças com NEE;

2.4 - População em estudo (Amostra)

Numa perspectiva inclusiva, foi estudada toda a população do Jardim de Infância ainda que tenhamos dedicado uma atenção particular à criança com NEE, acima identificada.

A amostra inclui três elementos:

- Educadora: Ensino Regular – Responsável da sala, designado (A);
- A Criança designado por (B);
- O Encarregado de Educação (a mãe) designado por (C).

A escolha recaiu na criança (B), dado que é uma criança com um Atraso Global do Desenvolvimento, com idade de cinco anos, do género masculino designado por Miguel nome fictício.

A escolha da Educadora, justifica-se por se tratar de uma profissional capaz de dar informações importante e apoiar no desenvolvimento do estudo.

A escolha da Encarregada de Educação, justifica-se pela necessidade de recolha de informação para preenchimento da Ficha de Anamnese indicando todo historial de vida da criança, foi a própria mãe que, nos forneceu todas as informações do âmbito familiar, uma vez que no diagnóstico e intervenção, a família poderá dar a sua contribuição para o sucesso do estudo que pretendemos levar a cabo.

2.5 - Metodologia

No desenvolvimento deste estudo utilizámos uma linha de investigação qualitativa, numa aproximação de cariz sociológico na análise do contexto onde se desenvolvem os processos educativos (Arcas da Silva, 2007).

Este estudo tem como objectivo aprofundar o conhecimento da realidade, baseando-se no âmbito do paradigma qualitativo. Pretende valorizar a compreensão do conhecimento prático, através da argumentação e acções dos intervenientes.

Yin (1984), refere que este tipo de estratégia é mais indicado quando se pretende estudar questões do tipo «como» e «porquê»; o investigador não pretende controlar os acontecimentos; o problema a estudar é um fenómeno contemporâneo, num contexto da vida real.

No contexto do paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado em termos de acção, que envolve «comportamento físico e ainda os significados que atribuem e aqueles que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento» (Erickson, 1986, p.19).

Brune (1975) refere o estudo de caso, o campo de investigação feito a partir do interior. A «atitude compreensiva do investigador, pressupõe activa directa na vida dos sujeitos e uma análise em profundidade do tipo introspectivo»

Merrien (1988) considera «o estudo de caso» quando se pretende a compreensão da situação em profundidade, bem como a compreensão do sentido da situação para aqueles que nela se encontram envolvidos.

Bogdan e Biklem (1994) definem cinco características da investigação qualitativa:

- a) Na (investigação qualitativa) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal.
- b) A investigação é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e Quais as estratégias a implementar na Educação de Infância para desenvolver a consciência fonológica nas crianças sócio culturalmente desfavorecidas?
- c) Os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.
- d) O investigador interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- e) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- f) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa apresenta-se mais apropriada à nossa proposta, pois permite uma análise mais intensa e em profundidade das características do objecto em análise, compreendendo melhor os significados que emergem da realidade, captando as lógicas do funcionamento dos modelos educativos e compreendendo igualmente como os intervenientes fundamentam as suas representações dos problemas e da realidade (Quivy e Campenhoudt, 1998).

O estudo de caso caracteriza-se pelo facto de que reúne informações «tão numerosas e tão pormenorizadas com vista a abranger a totalidade da situação, por esta razão recorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos) (De Brune et al, 1975, p.211).

2.6 - Técnicas e Instrumento para recolha de dados

Para recolher informações sobre eventuais obstáculos à aprendizagem da escrita, por parte das crianças do grupo, foi concebida uma estratégia, envolvendo várias técnicas, instrumentos e estímulos. Nesta definição participou a equipa da Associação Literatura, Literacia e Mediação cuja constituição em Fevereiro de 20011 teve o objectivo de substituir o Núcleo de Investigação-Ação em Literatura e Literacia da Liga Portuguesa de Direitos Humanos-Civitas. Nesta Associação existe uma investigadora em aprendizagem da leitura, ligada à Universidade do Minho. Participou ainda, a equipa da ESE João de Deus, responsável pelo estudo, através das indicações a propósito dos trabalhos realizados nas diferentes

disciplinas, todos eles orientados para este estudo final. Em investigação de tipo qualitativo, *o investigador é o “instrumento”* de recolha de dados, e a validade e fiabilidade dos dados depende da sua sensibilidade, conhecimento e experiência da respectiva justificação e sistematização.

Conforme foi transcrito nos itens anteriores, optou-se por realizar na nossa investigação alguns processos técnicos fundamentais: Entrevista à Educadora e à Encarregada de Educação e aplicação de teste ao grupo e a criança. Optamos, também pela análise documental, tendo em conta que desta forma ficamos com maior segurança e com maior percepção da criança em estudo, analisando e verificando o seu processo escolar, tal como o seu historial médico e psicológico.

As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a análise documental, a entrevista em profundidade, a observação participante, o questionário, e a experimentação das quais utilizámos as quatro primeiras.

De referir que a equipa de intervenção no Casalinho da Ajuda integra professores que colaboram com o Fórum de Educação Inclusiva.

2.6.1 - Instrumentos usados para caracterizar o Meio, a Escola e o Agrupamento

Para caracterizar o Meio, Escola e o Agrupamento foram usados os seguintes documentos:

- Relatórios Anuais da Actividade do Núcleo de Investigação -Acção em Literatura e Literacia da Civitas, antecessora da Associação Literatura, Literacia e Mediação, no Casalinho da Ajuda (não publicados).
- *Caracterização da Escola* (Humberto, J. (adapt) a partir de um Guião de Estrela Bogdan e Biklen (1994), Lisboa: ESE João de Deus.
- Relatório de Avaliação Externa da Escola (IGE, 2007).
- Projecto Curricular de Sala, do ano lectivo em curso, (2010/2011).

Através dos Relatórios da Liga-Civitas e do Guião de Caracterização da Escola foi possível encontrar os traços dominantes do Meio e da Escola. O Relatório da IGE permitiu um conhecimento mais completo do Agrupamento onde esta Escola se insere. Este relatório destina-se à avaliação dos pontos fortes e fracos do Agrupamento, tendo em vista a assinatura de contratos de autonomia (Ver em Anexos).

2.6.2. - Instrumentos usados com todas as crianças do grupo

Com o conjunto das crianças foram usados os seguintes instrumentos:

- Análise documental
- Entrevista
- Teste de Identificação de Competências Linguísticas de Viana (2004).
- Observação grupal, numa actividade lúdica livre.
- Caracterização do Grupo.

A seguir se descreve, sucintamente, cada um dos instrumentos na sua estrutura e ou objectivos. Em Anexo aprofunda-se esta descrição.

2.6.3 - Análise Documental

Análise documental: a análise de conteúdo; trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas.

Diversos autores denominam triangulação o procedimento de validação instrumental efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas.

A análise documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. No entanto, há diversas limitações: depende das fontes que existem e da sua melhor ou pior qualidade e representatividade. Podemos analisar as vantagens, limitações e as suas potencialidades (ver o quadro 2).

Quadro 2 - Vantagens, limitações e potencialidades Alda Nunes (2008)

Vantagens	Limitações	Potencialidades
-Os registos já existem -Não é necessário aplicar ou construir. -Possibilitam a comparação de momentos diferentes.	- Reunir a informação leva um tempo imenso e é um trabalho de paciência. - Pode ser incompleta e inconsistente. -Pode não conter a informação desejável.	-Técnica que se poderá revelar muito útil, pois existe muita informação disponível que pode ser usada no processo de investigação.

Fonte: Documentos da especialização Prof. Alda Nunes (2008)

A seguir se enumera a documentação consultada, no processo da criança, no dossiê de sala e ainda facultada pelo Encarregado de Educação.

- Relatório de observação médico;
- Relatório de Avaliação do Programa Educativo Individual elaborado em 2009/2010, quando a criança frequentava cinco anos, no Pré-Escolar;
- Relatório informativo da Equipa da Fundação – Liga (Terapeuta da Fala e Terapeuta Ocupacional);
- Relatório de Avaliação final do ano onde constatamos a situação actual do aluno, medidas educativas aplicadas, avaliação e proposta de intervenção elaborada pela Educadora do Ensino Regular e pela Educadora do Ensino Especial.

2.6.4 - Entrevista:

A entrevista é um instrumento privilegiado nos estudos descritivos, com uma abordagem qualitativa. Isto acontece mais especificamente com a entrevista semi-estruturada ou parcialmente estruturada, por ser o tipo de comunicação entre o entrevistador, que recolhe as informações sobre fenómeno, tendências e o entrevistado que, porventura, as vai disponibilizar. (Cf Guia prático, Dissertação de Mestrado p.82)

A entrevista é uma interacção entre dois (ou mais) «seres humanos com todas as suas incertezas» (Glesne e Peshkuin, 1992, pag.63). Foi uma das formas escolhidas para recolher informações para esta investigação.

Segundo Spradley (1979), uma boa entrevista etnográfica deve ter as características de uma conversa amigável. Este autor considera que é possível introduzir numa conversa amigável perguntas etnográficas. Denzin (1989) considera que uma boa entrevista deve ser uma conversa, «uma troca entre duas pessoas» (p. 43). Denzin (1989^a) cita Douglas (1985), quando fala da «entrevista criativa» em que duas pessoas abertamente partilham as suas experiências uma com a outra, numa busca mútua de um melhor entendimento (p.43). Como tal, uma boa entrevista não deve ser só um a perguntar e outro a responder; tem de ser uma partilha e uma interacção.

Douglas considera que «o investigador criativo reconhece a sua própria humanidade como o começo da compreensão de todos seres humanos» (p.56).

A entrevista é uma técnica de recolha de informação cujo processo é a interrogação junto de pessoas com informação relevante, sobre a questão em análise.

Permite também obter dados com mais profundidade e de forma mais flexível. Esta deve ser precedida de um guião (com categorias de análise, objectivos específicos) que permite através da interacção com o sujeito inquirido, interpretar comportamentos, esclarecer atitudes, consciencializar opiniões e escolhas.

Todos instrumentos de recolha de dados de informação têm as suas vantagens, limitações e potencialidades (ver o quadro 3).

Quadro 3 - Vantagens, limitações e potencialidades da entrevista

Vantagens	Limitações	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> - É flexível, pois permite explorar linhas de questionamento que não estavam previstas. - Pode ser marcado de acordo com a conveniência do entrevistado, o que facilita o acesso aos informantes. - Possibilita o aprofundamento dos assuntos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consome muito tempo. - Está sujeita à influência do entrevistador que consciente ou inconscientemente, pode induzir as respostas do entrevistado. - As pessoas poderão dar respostas socialmente correctas em vez de exprimirem as suas próprias ideias ou comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pela sua flexibilidade, permite fazer perguntas que não estavam previstas no guião, mas que são suscitadas pelas respostas dos entrevistados e que, por vezes, introduzem dimensões relevantes para avaliação que não estavam contempladas. - Possibilita o aprofundamento e interpretação da informação recolhida através de outras técnicas.

Fonte: Documentos recebidos na Formação de Especialização Prof. Alda Nunes (2008)

A entrevista deverá corresponder aos seguintes pontos:

- Contacto directo;
- Apresentação do trabalho;
- Confidencial;
- Colaboração;
- Marcação do tempo;
- Disponibilidade dos inqueridos.

Entrevistamos a responsável de sala, “educadora” do menino dado que este encontra-se na faixa etária dos cinco anos no ensino pré-escolar. E a encarregado de educação um encontro prévio para preenchimento de uma Ficha de Anamnese, com finalidade de obter o maior número de informações possíveis de todo o historial médico e psicológico da criança em estudo.

2.6.5 - Teste de Identificação de Competências Linguísticas, de Viana (2004)

2.6.5.1 - Apresentação da prova

O Teste de Identificação de Competências Linguísticas permite, como a designação indica, identificar competências linguísticas das crianças, a partir dos 4 anos.

Conforme é descrito no Manual de Aplicação, trata-se de uma prova de linguagem expressiva que visa a identificação de competências linguísticas, em quatro vertentes: (I) o conhecimento lexical; II) o conhecimento morfo-sintático (domínio de regras morfológicas básicas, como a concordância de género/número; a construção do pretérito perfeito; a formação do plural e de graus de adjetivos; a compreensão de estruturas complexas; III) a memória auditiva para material verbal e; IV) a capacidade para reflectir sobre a linguagem oral.

2.6.5.2 – Objectivos

1. Avaliar as dimensões da linguagem mais fortemente correlacionados com a aprendizagem da leitura, de modo a constituir um instrumento de identificação de crianças em risco de virem apresentar dificuldades em aceder a leitura e a escrita;
2. Fornecer aos educadores informação útil para a orientação metodológica do seu trabalho no sentido do desenvolvimento de competências emergentes de leitura e escrita;
3. Permitir aos educadores/professores orientar a sua prática, no sentido do desenvolvimento de aptidões para a leitura.

2.6.5.3 - Idade de aplicação

Esta prova foi concebida para utilização na faixa etária dos 4 aos 6 anos.

2.6.5.4 – Critérios

O T.I.C.L. é uma prova centrada em critério. Identifica as crianças em risco de apresentarem dificuldades em aceder à linguagem escrita, mas não identifica as crianças com um bom desenvolvimento linguístico.

No anexo II o quadro nº 14 apresenta uma síntese de tarefas que constituem o T.I.C.L.

2.6.5.5 - Caracterização do Grupo, pela Educadora da Sala

Trata-se de um Projecto Curricular da Sala adaptado pela autora que integra o caso em estudo, e que descreve, de forma sumária, as principais características do Grupo.

2.6.5.6 – Instrumentos, aplicados ao caso da criança com NEE

Para avaliação do estilo de aprendizagem do aluno foram utilizados

- *Escala de Classificação;*
- *Relatório informativo individual;*
- *Ficha de Anamnese;*
- *Escala de Estilo de Aprendizagem.*

Como anteriormente, a seguir se caracterizam os instrumentos aplicados ao caso da criança com NEE.

Escala de Classificação - É um instrumento de observação que integra um conjunto de características distribuídas por níveis, facilitando o seu preenchimento na sala de aula.

Este instrumento é particularmente indicado para registar a qualidade ou extensão de um comportamento.

Tem as vantagens que permite uma avaliação menos subjectiva, sobretudo quando se utilizam as escalas descritivas; permite-nos observar o progresso da criança uma vez que se podem registar as avaliações de forma contínua. Permite ainda a recolha de informação acerca das interações, das atitudes do processo ou da qualidade dos acontecimentos.

Ficha de Anamneses - É um instrumento que nos permite obter o maior número de dado possível de todo historial da criança em estudo.

A anamnese é o exame que pode pôr-nos imediatamente na pista de uma etiologia específica. A existência, por exemplo, de antecedentes familiares de atraso do desenvolvimento ou consanguinidade dos pais pode indicar uma etiologia genética.

Escala de observação do estilo de aprendizagem - Este instrumento foi fornecido pelo Orientador da Unidade Curricular Observação e Avaliação Educacional em 2009. Trata-se de uma escala de 45 indicadores de comportamento e realização distribuídos pelas seguintes áreas: Atitudes, Cognição e Aprendizagem, Leitura, Escrita, Cálculo, Organização Pessoal e Interação Social. Cada indicador é classificado através de uma escala de consecução, envolvendo quatro níveis. A grelha foi preenchida em colaboração com a Educadora da criança com NEE.

Relatório Informativo Individual - Trata-se de Relatórios elaborados pelas Educadoras, do Ensino Regular e Ensino Especial e dos Apoios Educativos dos técnicos da intervenção precoce da Fundação da Liga, com finalidade de obter apoio individualizado para a criança, apresentando o quadro educacional da mesma incidindo sobre os aspectos mais problemáticos com informações mais relevante.

2.7 – Procedimentos

2.7.1 – Procedimentos em relação ao Grupo

Em Março de 2011, foi contactada a Coordenadora do JI que mostrou toda a abertura para o estudo, aliás na linha de intercâmbios que mantém com a equipa do Projecto Literatura & Literacia, desde 1998. Seguiu-se uma reunião com a sua colega, titular da sala onde existe criança com NEE e foram consultados os órgãos de gestão do Agrupamento, que deram luz verde para o desenvolvimento do estudo.

Dada a impossibilidade de solicitar às Educadoras Titulares o apoio na aplicação dos testes, e a minha própria impossibilidade, por razões laborais, decidi a Direcção da Associação pedir a colaboração da psicóloga clínica que tem prestado colaboração aos projectos desenvolvidos no Casalinho da Ajuda.

Obteve-se, neste trabalho de testagem das competências prévias das crianças o aconselhamento de Fernanda Leopoldina Viana, investigadora e docente da Universidade do Minho, autora do teste e supervisora do trabalho, levado a cabo em 2008. A mesma

especialista desempenhou um papel de coordenação no PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) sendo autora de variadas publicações sobre o ensino da leitura e escrita.

Aos dados recolhidos anteriormente, para a caracterização do Jardim de Infância instalado na Escola de Ensino Básico do Casalinho, juntaram-se alguns elementos actualizados.

Relativamente ao Meio, haviam sido recolhidos, junto da Direcção do Núcleo de Investigação-Acção em Literatura e Literacia, da Civitas, dados constantes dos estudos sociológicos da sua responsabilidade, sobre os quais têm sido definidas as intervenções feitas nos últimos nove anos. Foram ainda recolhidos dados apresentados nos relatórios de actividades anuais deste Núcleo^{ix} que permitem conhecer as intervenções no bairro, desde 1997.

A Direcção da nova Associação facultou, ainda, informação actualizada que permitiu a compreensão dos factos que levaram à sua criação.

De referir o meu envolvimento pessoal (2005) nas sessões experimentais de *Pedagogia das Amas*, promovidas com o objectivo de melhorar a consciência fonológica das crianças.

A aplicação dos testes viria a ter lugar em Maio e Junho, incidindo sobre a avaliação do desenvolvimento global e dos conhecimentos das crianças (de 4/5 anos) sobre linguagem oral e linguagem escrita.

Já em 2009, se havia procedido a um estudo idêntico, destinado a averiguar que tipos de factores explicariam as dificuldades em leitura e escrita que têm caracterizado o desempenho das crianças que frequentam o 1º ciclo, na Escola do Casalinho.

Numa perspectiva de prevenção do insucesso escolar ulterior, importaria verificar qual a distância a que se encontravam estas crianças da descoberta do princípio alfabético.

2.7.2 – Procedimentos em relação ao Aluno

Na mesma altura, foi aplicada a escala estilo de aprendizagem e escala de classificação ao caso do Miguel (B), seleccionado para estudo.

Esta escala incide sobre indicadores de comportamento e de realização e foi preenchida com dados fornecidos pela Educadora da criança.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO – DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO/PROBLEMA

3 – Contexto e caracterização diagnóstico da situação problema

3.1 – Enquadramento Contextual

3.1.1 – O Meio

O Jardim de infância seleccionado como campo de observação pertence ao Agrupamento de Escolas Francisco Arruda e situa-se na cidade de Lisboa, no bairro social do Casalinho da Ajuda. Este Bairro e zonas limítrofes caracterizam-se por um nível socioeconómico muito baixo, com elevada percentagem de desemprego, emprego precário ou actividades paralelas.

A população é constituída por um número significativo de famílias de etnia cigana (13,3%), africana (21,6%) e caucasiana /”portuguesa” (63,6%) reunida por sucessivos e forçados realojamentos.

Em consequência, o laço social encontra-se muito fragilizado, sendo a conflitualidade um factor de insegurança. Os graus de iliteracia são muito elevados e multiplicam-se as situações de subalimentação.

Este tipo de contexto sócio familiar origina:

- a) Comportamentos instáveis e agressivos de crianças e adolescentes;
- b) Dificuldade da sua inclusão na comunidade escolar (698 participações disciplinares num total de 545 alunos, na EB 2,3 Francisco Arruda) em 2009;
- c) Preocupantes e persistentes taxas de insucesso escolar;

A este quadro, junta-se a fraca ou nula utilização de equipamentos culturais; os comportamentos de abandono no seio das famílias, comportamentos de alienação através de consumos induzidos e de tráficos ilícitos; a baixa socialização, por parte de grupos significativos de crianças, acentuada, ainda, nos casos em que os respectivos progenitores ou já faleceram ou se encontram a cumprir penas de prisão.

A fim de colmatar a falha de utilização de equipamentos culturais, faz parte da estratégia da Associação *Literatura, Literacia e Mediação e de Núcleo da Liga e Civita* que antecedeu a instalação, no Bairro e zonas limítrofes, de “Bibliotecas de Proximidade”. Com efeito, nesta zona não existe qualquer biblioteca pública, acessível a crianças, pelo que a Direcção pediu e obteve um financiamento da Associação de Solidariedade Social D. Pedro V (2007) para o respectivo apetrechamento. Actualmente, existem três Bibliotecas de Proximidade na área de intervenção do Projecto *Laço Social* abaixo referido.

A designação “Bibliotecas de Proximidade” surgiu por analogia com a de “Polícia de Proximidade”, muito ambicionada pela população do Casalinho, e por oposição à concentração de meios em super-esquadras, distantes das habitações.

3.1.2 - O Jardim de infância

Neste enquadramento, foi usada a *Caracterização da Escola* (em Anexo). Trata-se de um Guião adaptado pelo professor Jorge Humberto, responsável, em 2008, pela disciplina de Dificuldade de Aprendizagem, de um documento de Estrela (1994) e Bogdan e Biklen (1994) e respondido pela Educadora Coordenadora do Jardim-de-Infância.

Este Guião apresenta, de forma bastante exaustiva, as características do jardim de infância e o modo de relacionamento com o meio.

Como ficou expresso no ponto **2.6.1**, este modo de relacionamento entre a escola e meio encontra-se caracterizado em estudos (não publicados) realizados pela equipa da então Civitas, constituída por um sociólogo e uma antropóloga. Estes estudos analisam, nomeadamente, a relação da população com a educação escolar e, juntamente com os dados do Observatório de Qualidade do Agrupamento Francisco Arruda, estiveram na base de duas candidaturas ao Programa *Escolhas*. (2ª e 3ª Gerações) com o projecto laço social.

Numa das salas do Jardim de Infância, que funciona desde o ano lectivo 96/97, está implantado desde 1998/99 o *Projecto Literatura & Literacia – Um Percurso do pré-escolar ao 6ºano de escolaridade* (1997/...), como tentativa de prevenção do insucesso escolar.

O Agrupamento de Escolas Francisco Arruda integra um consórcio liderado pela Associação, visando o desenvolvimento do Projecto *Laço Social*, parcialmente em execução.

No ano de 2005/2006, o Centro de Estudos de Literatura & Literacia *Eça de Queiroz* promoveu, no local, um *Programa de Pedagogia das Amas* destinado ao ensino de rimas que contribuiriam para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Neste Jardim de infância existe uma forte preocupação com o desenvolvimento da linguagem das crianças e com o reforço dos laços afectivos precoces entre estas e o livro/leitura, numa perspectiva inclusiva de Qualidade de Educação para Todos.

De resto, todo o Agrupamento *Francisco Arruda* partilha esta visão acerca da importância da Inclusão, como pode verificar-se no Relatório da Inspeção (2007), integrado no processo de autonomia da escola.

Além dos deficits socioeconómico – culturais das famílias de onde estas crianças são provenientes, que lhes causam necessidades educativas especiais, de carácter exógeno,

existem ainda crianças com NEE de carácter endógeno (atraso na linguagem devido a problemas cognitivos; deficiência visual; problemas psicomotores; hiperactividade, autismo etc.)

A Associação disponibiliza ainda voluntários que ajudam as educadoras na inclusão de todas as crianças, sensibilizando-as para a leitura.

Este é, pois, o contexto da nossa intervenção, descrito num relatório de 2005/2006.

Atendendo à distância entre a cultura letrada veiculada pela instituição escolar e as culturas eminentemente orais de origem das crianças, à ausência de estatuto do livro nas famílias dos alunos e à insuficiente valorização da aprendizagem escolar, sabe-se que a generalidade dos elementos destes grupos de pré-escolar está particularmente exposta ao insucesso escolar no Ensino Básico. Com efeito, em 2005/06, na EB1 do Casalinho da Ajuda, num total de 74 alunos, a taxa de insucesso escolar foi de 32%, muito superior à média nacional. No 5º ano, as taxas de insucesso da sede de agrupamento que acolhe esta população foram, no mesmo ano, de 40% em Língua Portuguesa; e de 45%.em Matemática.

No Relatório da IGE encontrámos as conclusões que abaixo se transcrevem:

O Agrupamento apresenta vários pontos fortes de que se destacam:

1. Ligação à comunidade, patente nos vários protocolos e parcerias entre o agrupamento e várias instituições, as autarquias e as associações de pais
2. Empenho e sucesso na integração dos alunos com NEE
3. Clima institucional
4. O Agrupamento ainda mostra debilidades:
5. Dificuldade na obtenção de resultados académicos mais positivos
6. Limitação da diversidade curricular (IGE, 2007:12)

Pelas características apresentadas, este estudo teve a total aceitação da Direcção do Agrupamento e da Coordenação do Jardim de Infância.

3.1.3 - Recursos Humanos

As crianças que frequentam este Jardim de infância são muito carenciadas a todos os níveis, não recebendo do adulto os estímulos adequados ao seu desenvolvimento e crescendo muitas vezes, na rua, o que desenvolve nelas uma autonomia prática e adaptativa; por outro lado, são crianças muito dependentes a nível das actividades da vida diária, não tendo adquirida hábitos de higiene ou de alimentação, desconhecendo regras e limites, e resolvendo

os conflitos através de comportamentos agressivos; apresentam frequentemente, uma baixa auto estima.

Muitas destas crianças têm um dos pais ausentes, ou mesmo os dois, pelo que, muitas vezes são cuidadas pelos avós ou outros familiares.

Dado que as famílias, de um modo geral, não valorizam o Jardim de infância, continua a verificar-se uma taxa de absentismo e abandono, embora tenha havido resultados positivos ao longo dos últimos anos, neste aspecto.

Este ano lectivo frequenta o Jardim-de-infância quarenta e cinco crianças, vinte e cinco na sala 1 e vinte na sala 2, das quais dois têm NEE.

3.1.4 - Pessoal Docente e não Docente

Neste Jardim de infância existem três educadoras de infância: uma do Quadro de Escola, uma do Quadro de Zona Pedagógica e uma terceira, a educadora de apoio educativo, colocada ao abrigo do despacho 105, que disponibiliza 8 horas do seu horário lectivo a este jardim de infância, sendo as restantes 4 horas prestadas em outros locais de apoio.

Como pessoal não docente existem duas auxiliares, uma por sala, devido à integração de crianças com NEE.

No quadro nº 5, que se segue, é caracterizado o referido pessoal, docente e não docente, segundo a situação profissional, habilitações académicas e anos de serviço

Quadro 4 - Caracterização do pessoal docente e não docente situação profissional

Pessoal		Situação Profissional	Habilitações académicas	Anos de serviço	Horário de trabalho
Docente	Educadora 1	Quadro de Escola	Licenciatura	21	9h/12h30m 13h30m/15h
	Educadora 1	Quadro de Escola	Licenciatura	40	9h/12h30 13h30/15h
	Educadora 3	Quadro de Escola colocada como Educadora de apoio (itinerante)	Licenciatura	22	3as,4as,5as,6as 12h30/14h30m
Não docente	Auxiliar 1	Quadro da CML	Secundário	9	8h/11h30m 12h30m/16h Ou 9h30m/12h30m 13h30m/17h30m
	Auxiliar 2	Quadro da CML	4 Ano	11	9h30m/12h30m 13h30m/17h30m Ou 8h/11h30m 12h30m/16h

Fonte: Projecto educativo Jardim de infânciaxxxx (2005/2010)

3.1.5 - Recursos materiais e financeiros

Relativamente aos recursos materiais e para além do material de desgaste e outro, fornecido a todos os jardins de infância pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal de Lisboa, do mobiliário e material didático, o jardim conta ainda com:

- Material específico para educação física, fornecido pela C.M.L., no âmbito do PROGRAPEF.
- Material audio visual, fornecido pela C.M.L.

Autocarro para transporte das crianças, sempre que há saídas ao exterior, disponibilizado e pago pela Junta de Freguesia da Ajuda.

Quanto aos recursos financeiros, deixaram de existir passando a utilizar-se requisições dos diferentes materiais ao Agrupamento.

3.1.6 - Recursos Institucionais

O Jardim de infância encontra-se a desenvolver trabalho conjunto com diversas instituições, a saber:

- Câmara Municipal da Lisboa;
- Centro de Saúde da Ajuda;
- Junta de Freguesia da Ajuda;
- Fundação Bom Sucesso;
- Centro Drº João dos Santos;
- Fundação – Liga Portuguesa de Deficientes Motores;
- Associação Literatura & Literacia
- Santa Casa de Misericórdia de Lisboa;
- Comissão de Protecção de Menores

3.1.7. Caracterização do grupo/turma.

O grupo é constituído por vinte (20) crianças de 3/4/5 anos (numa das salas do Jardim de Infância xxxx) um do qual apresenta necessidades educativas especiais cuja situação está contemplada no Decreto – Lei 3/2008 (necessidades educativas permanentes).

Na Caracterização do Grupo a Educadora afirma:

“São crianças que, na sua maioria, apresentam capacidades para fazer uma boa aprendizagem e terem um bom desenvolvimento; no entanto, a falta de estímulos

positivos por parte das famílias, nesse sentido, dificulta esse processo. De uma forma geral as crianças relacionam-se bem entre eles e são aceites pelos outros.”

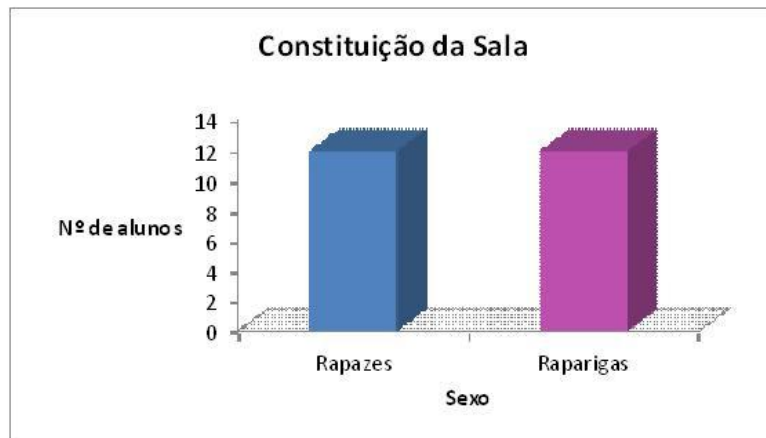
O grupo revela muita dificuldade em cumprir regras sendo necessário lembrá-los todos os dias. (...) A falta de assiduidade das crianças é uma das barreiras para que a evolução (não seja feita de uma forma) mais satisfatória das crianças.

A criança que convencionámos designar como Miguel (que, brinca sozinha, ou com dois colegas é extremamente exigente quanto à relação com o adulto, uma vez que o seu baixo autocontrolo obriga uma vigilância constante. No entanto as crianças todas elas necessitam de uma forte estimulação para a aprendizagem da leitura e da escrita já que, em casa, não existem modelos de leitor.

Assim sendo, todas irão requerer, embora em graus diversificados, em função da idade, uma atenção individualizada, necessidade inerente à passagem da literacia emergente para o conhecimento de (algumas) convenções da escrita. Em consequência, o número de adultos teria de ser gerido de forma global, de modo a garantir a segurança das outras crianças do grupo.

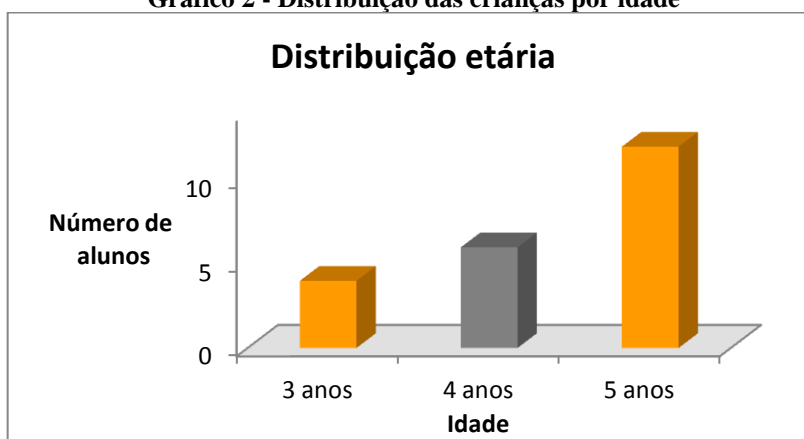
Nos gráficos 1 e 2, que se seguem, pode ver a constituição da sala relativamente à idade e género das crianças.

Gráfico 1 - Constituição da sala por género



Fonte própria de acordo com a constituição da sala

Gráfico 2 - Distribuição das crianças por idade



Fonte própria de acordo com os elementos constituintes da sala em estudo

Destas crianças, onze transitaram do ano passado e nove frequentam pela primeira vez, o Jardim-de-Infância.

Quadro 5 - Constituição da sala

Nº	Nome	Anos Freq			Data Nasc.	Idade 31/12 (31/12)	Sexo	Escal	CAF	Agregado Familiar				
		1	2	3						Tipofamília	FonteRendim	Habil.Dos pais	Etnia/ Nacional	Obs.
1	A			X	17/01/05	5	F	1	--	Monop.	RSI	P-9º M-S/h	Cigana	Pai detido
2	B		X		24/03/05	5	M	1	--	Monop.	RSI	P-9º M-S/h	Cigana	Pai vive em Torres Vedras
3	C				08/06/05	5	M	1	--	Nuclear	Emp. (pai)	P-6ºM-6º	Luso/brs	---
4	D			X	30/06/05	5	M	1	XX	Monop.	Emp. (Mãe)	P-9º M-9º	Luso/afr	NEE Dec3/2008
5	E			X	15/07/05	5	F	1	X	Nuclear	Emp. (pais)	P-9º M-4º	Africana	---
6	F			X	06/08/05	5	M	2	XX	Monop.	Desemp. (Mãe)	P-9º M-4º	Luso/afr	---
7	G			X	19/08/05	5	F	1	--	Nuclear	RSI	P-4º M-S/h	Cigana	---
8	H			X	08/10/05	5	M	1	--	Alargada (Avós)	Emp. (pai)	P-9º M-6º	Lusa	---
9	I			X	18/10/05	5	F	1	X	Monop.	RSI	P-6º M-S/h	Cig/afr	---
10	J			X	19/10/05	5	M	4	XX	Nuclear	Emp. (pais)	P-9º M-12º	Lusa	---
11	L			X	18/12/05	5	F	3	--	Nuclear	Emp. (pais)	P-9º M-7º	Luso/brs	---
12	M	X			09/01/06	4	F	2	--	Nuclear	Emp. (pai)	P-Licenc M-liceu	paquistanesa	---
13	N	X			25/01/06	4	M	1	--	Nuclear	Emp. (pai)	P-6º M-S/h	Lusa	---
14	O	X			16/06/06	4	F	1	--	Nuclear	RSI	P-s/h M-S/h	Cigana	---
15	P		X		20/07/06	4	M	1	--	Monop.	RSI	P-S/h M-S/h	Cigana	O Pai Trabalha
16	Q	X			22/07/06	4	M	1	X	Nuclear	Emp. (pais)	P-12º M-11º	Africana	---
17	R	X			07/02/07	3	M	1	XX	Monop.	Emp. (mãe)	P-S/h M-6º	Lusa	---
18	S	X			15/02/07	3	F	1	--	Nuclear	RSI	P-6º M-4º	Lusa	---
19	T	X			07/07/07	3	F	1	X	Monop.	Emp. (Mãe)	P-9º M-9º	Africana	Pai está Detido
20	U	X			11/07/07	3	F	1	XX	Nuclear	RSI	P-4º M-4º	Cigana	---

Fonte: própria de acordo com a constituição da sala do Jardim xxxx

CAF- X – frequência – 15h30m/17h30m

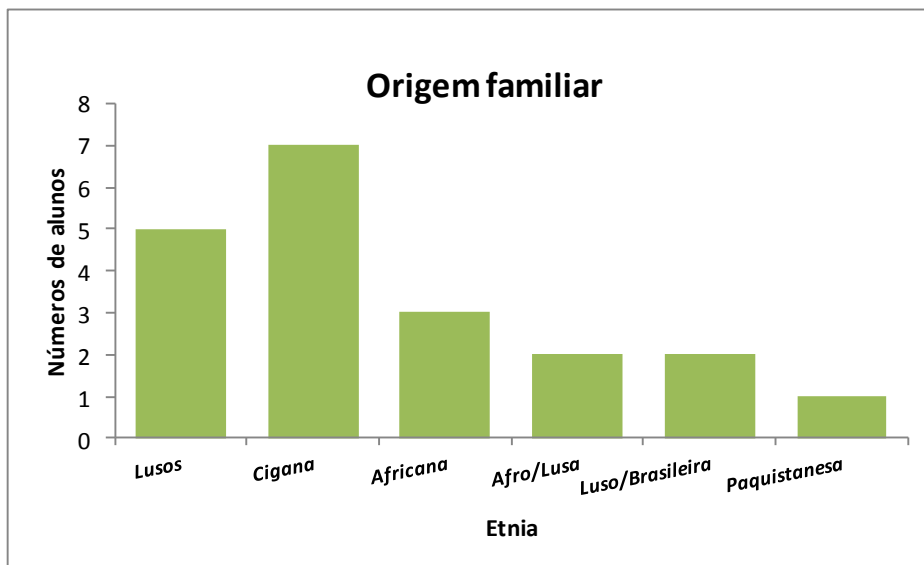
XX – frequência – 8h/9h – 15h30m/17h30m

XXX – frequência – 8h/9h – 15h30m/17h30m – 17h30m/19h

Nota – o grupo tem vinte crianças, devido à existência de uma criança com NEE.

A maioria das crianças é lusa, havendo sete de etnia cigana, três de etnia africana, duas lusas/africanas, duas lusas/brasileiras, e uma paquistanesa (gráfico nº3).

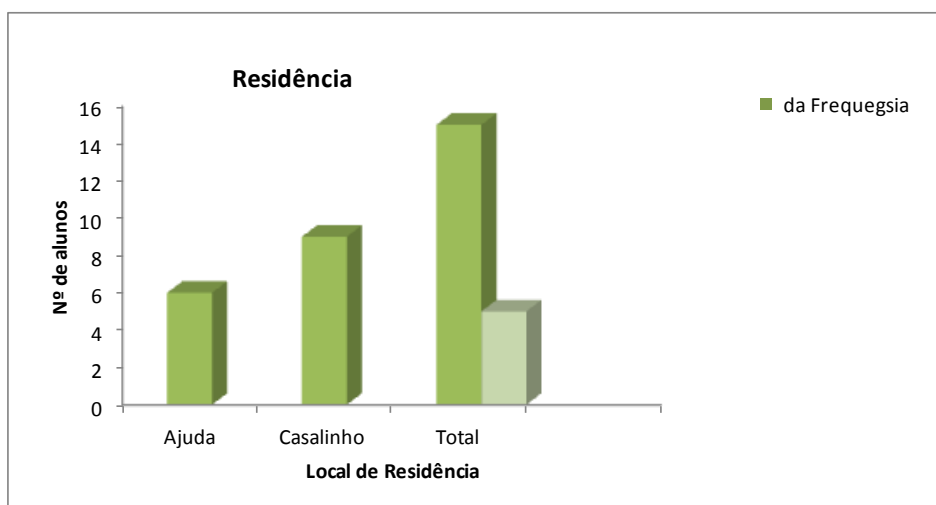
Gráfico 3 - Origem familiar



Fonte: Própria de acordo com os elementos constituintes da turma em estudo

Quinze destas crianças são oriundas da freguesia da Ajuda, das quais nove do bairro do Casalinho da Ajuda: duas da Rua Eduardo Bairrada, duas do Rio Seco, uma da Rua do Cruzeiro e outra da Calçada da Ajuda. As cinco crianças que não moram na freguesia frequentam o Jardim de Infância pelas seguintes razões: duas têm avós a viver no Casalinho da Ajuda; uma tem o Pai a trabalhar na freguesia, e duas não tinham vaga perto de casa (gráfico nº4)

Gráfico 4 - Local de residência

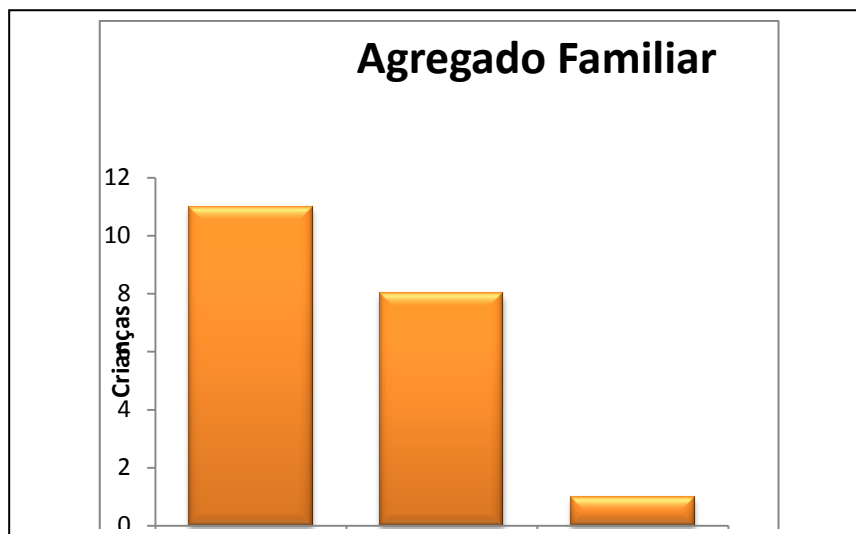


Fonte: Própria de acordo com as residências das crianças da turma

As famílias têm um nível socioeconómico muito baixo e a maioria das crianças tem Apoio Social Escolar (ASE), sendo dezasseis do escalão 1, duas do escalão 2, uma do escalão 3, e uma do escalão 4. As crianças do escalão 1 e 2 têm direito ao almoço e lanche da tarde e todas as crianças têm direito ao leite escolar.

Onze crianças vivem com os pais, oito com a mãe e uma com os avós. (Gráfico nº5)

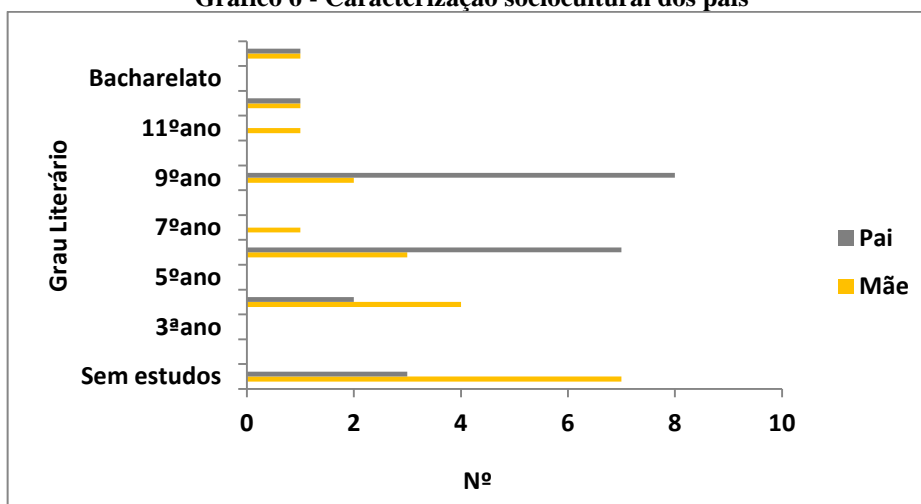
Gráfico 5 - Caracterização socioeconómica das famílias



Fonte própria de acordo com os dados recolhidos

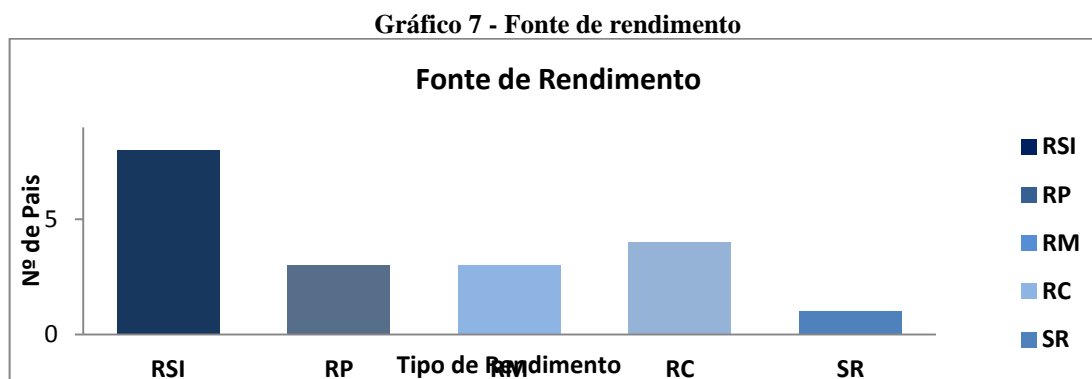
As habilitações dos pais variam entre o analfabetismo e o ensino secundário apenas dois têm licenciatura. Muitos têm 4º ano, mas não conseguem ler, sabendo assinar o nome. Gráfico 6.

Gráfico 6 - Caracterização sociocultural dos pais



Fonte própria de acordo com os dados recolhidos

Fonte de rendimento



Fonte própria de acordo com os dados recolhidos

RSI – Rendimento Social de Inserção

RP – Rendimento do Pai

RM – Rendimento da Mãe

RC – Rendimento do Casal

SR – Sem Rendimento

Dada a localização do Jardim-de-infância ser num bairro com as características já mencionadas, as crianças são, de um modo geral, pouco estimuladas e acompanhadas em casa, pelo que o seu nível de desenvolvimento é ligeiramente abaixo do normal para a respectiva faixa etária; para além disso, verificam-se ainda dificuldades a nível da área comportamental e dos hábitos de higiene e de alimentação.

Neste grupo está integrada uma criança de cinco anos com NEE que apresenta um Atraso no Desenvolvimento Psicomotor e patologia da linguagem, com a área cognitiva mais afectada.

3.2 – Objectivo a privilegiar

- Possibilitar a inclusão de todas as crianças no grupo;
- Promover a relação simpatia com o adulto e as outras crianças;
- Promover a aquisição das regras do Jardim de infância;
- Promover a estabilidade afectiva emocional;
- Promover um comportamento adequado à mesa;
- Promover a autonomia relativamente à realização das tarefas;
- Estimular o pensamento e iniciativas das crianças;
- Estimular o interesse por histórias, poesias, lengalengas;
- Desenvolver o raciocínio matemático.

Quadro 6 - Competências específicas

Área de Formação Pessoal e Social	<p>Adaptar-se ao meio</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer a sua identidade ○ Educar para a cidadania ○ Ser autónomo ○ Saber interagir
Área de Expressão/Comunicação	<p>Domínio da Expressão Motora</p> <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ter uma boa postura ○ Reconhecer o esquema corporal ○ Situar-se no espaço e no tempo ○ Ter controlo motor ○ Ter equilíbrio ○ Ter coordenação de movimentos finos ○ Fazer a tríade <p>Dramática</p> <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Criar e imaginar ○ Ter domínio da expressividade do corpo e da voz ○ Representar de forma adequada diferentes situações/actividades de expressão dramática <p>Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Representar graficamente a figura humana e cenas do dia-a-dia ○ Saber explorar diversos materiais e instrumentos específicos para diferentes técnicas de expressão plástica <p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber explorar sons e ritmos, identificando-os e reproduzindo-os <p>Domínio da linguagem oral/abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Articular correctamente, fazendo concordância em género, número e tempo verbal, ○ Saber comunicar oralmente, utilizando vocabulário e construção frásica adequada ○ Saber recontar e contar ○ Compreender e reproduzir mensagens e códigos gráficos <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber resolver problemas do dia-a-dia ○ Adquirir noções básicas de: ○ Grandeza, tempo, quantidade ○ Correspondência termo a termo ○ Igual/diferente ○ Juntar/tirar ○ Agrupar/separar segundo as características dos objectos
Área do Conhecimento do mundo	<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Observar o mundo ○ Explorar ○ Ter curiosidade de saber ○ Ter atenção e concentração ○ Ter atitude crítica, sabendo emitir opiniões

Fonte: Projecto Curricular de Sala do jardim xxx (2011)

Quadro 7 - Plano de actividades - 1º período

Áreas	Calendarização	Conteúdos	Objectivos	Actividades
Conhecimento do Mundo	Setembro	. Adaptação e socialização das crianças ao Jardim-de-infância	. Adquirir regras e hábitos de rotina. . Valorizar e promover o eu; Criança/criança; criança/adulto . Respeitar as diferenças . Saber trabalhar em grupo	. Acolhimento e recepção das crianças . Visita aos espaços do jardim-de-infância . Histórias, canções e jogos de socialização
	Outubro	. Alimentação . O Outono	. Sensibilizar as crianças para importância de uma alimentação saudável (dia da alimentação) . Explorar características da estação . Promover o contacto com a natureza	. Elaboração de quadros de presenças, tarefas e aniversários. . Fazer marmelada com as crianças . Recolha de pedras, folhas e outros elementos da natureza para a elaboração de um painel.
Expressão E Comunicação	Novembro	A festa de S. Martinho O Castanheiro	Desenvolver sentimentos de solidariedade. Promover o convívio e vivência da tradição Saber as características do castanheiro	Exploração da lenha de S. Martinho. Histórias da Maria Castanha e do Dragão. Festa de S. Martinho com a EB1. Canções lenga-lengas e poesias. Actividades de observação das folhas e ouriços do castanheiro
Formação Pessoal e Social	Dezembro	O Inverno Natal	O Inverno Explicar o significado do Natal Identificar alimentos da época natalícia Solicitar o apoio das pais Valorizar a Família	Pesquisa e colagem de imagens relacionadas com o Inverno. Histórias de Natal. Elaboração de prendas para os pais Decoração dos espaços do Jardim de Infância. Ida festa de Natal da JFA. Eléctrico de Natal. Festa e almoço convívio com a EBI com as famílias e entrega de prendas às crianças.

Fonte: Projecto Curricular de Sala (2011)

Quadro 8 - Plano de actividades - 2º período

Áreas	Calendarização	Conteúdos	Objectivos	Actividades
Conhecim ento do Mundo Expressão e Comunica ção	Janeiro	.Dia de reis .Corpo humano .Cuidados com o nosso corpo	.Conhecer história do dia de Reis . Vivência tradições desta época . Ter conhecimento do seu esquema corporal . Desenvolver a auto-estima . Desenvolver e criar hábitos de higiene pessoais . Autonomia das actividades da vida diária (vestuário, alimentação, higiene)	. Elaboração de coroas . Festejar o dia dos reis . Cantar das Janeiras . O corpo humano: Montar um painel com a figura humana Identificando as partes do corpo e para que servem sua função. . Representação do seu corpo, em desenho e pintura. . Contorno real do corpo/expressão plástica. .Exploração deste tema em todas as áreas . Vivenciar ausências dos sentidos da visão e auditiva bem como nos membros inferiores e superiores. . Actividades de rotina durante o ano lectivo (escovagem dos dentes)
	Fevereiro	Dia Int. da Língua Materna. .O Carnaval	Participar no concurso do Agrupamento .Promover a convivência entre o J.I. e a comunidade	. Participar no concurso “Dia da Língua Portuguesa” . Confeccionar os trajes para o desfile
Formação Pessoal e Social	Março	. Dia do Pai . A Primeira . Preservar a natureza .Dia Mundial da Floresta	. Divulgar o trabalho que está a ser desenvolvido Reconhecer a importância da figura paterna: Valorizar a família . Conhecer e respeitar as plantas e os bichos de Lisboa . Conhecer os cuidados a ter nas florestas e matas. . Valorizar a importância das árvores. .Sensibilizar para a fauna e a flora	. Decoração do Jardim . Elaboração de mascaras . Desfile de Carnaval na freguesia . Festa de Carnaval . Elaboração da prenda do pai . Recolha de elementos da Natureza para um painel .Comemoração do dia Mundial da Floresta plantar uma árvore no Jardim.
	Abril	. Festejar a Páscoa	. Conhecer os costumes e tradições da época da Páscoa Dia Internacional do livro infantil	. Elaboração da prenda da Páscoa para os pais . Decoração do jardim . Ouvir uma história e trabalhar a parte plástica na Biblioteca

Fonte: Adaptado: Projecto Curricular de Sala do jardim xxx (2011)

3.3 - Caracterização sócio - familiar

Após uma reflexão do quadro sócio educativo de sala concluiu-se que as famílias têm um nível socioeconómico muito baixo e a maioria das crianças têm o Apoio Social Escolar. (Gráfico 5).

As habilitações variam entre o analfabetismo e o ensino secundário e apenas dois pais têm licenciatura. Muitos têm 4º ano mas não conseguem ler, sabendo só assinar o nome (Gráfico 6).

Há pais com rendimento baixo, pois não possuem qualificação profissional, pelo que auferem salários baixos, e ainda detidos.

3.4 - Caracterização diagnóstico da criança com NEE

3.4.1 - Identificação

A criança sobre o qual vai incidir o nosso estudo é do género masculino de nacionalidade portuguesa, frequenta a faixa etária dos 3, 4, 5 anos do pré-escolar

3.4.2 - Informação sócio - familiar

O agregado familiar é constituído pela criança em estudo, a mãe e a irmã de 15 anos, habitando num apartamento de uma assoalhada.

A criança é oriunda de um meio familiar desestruturado. O pai separou-se da mãe quando o Miguel tinha 1 mês e meio, e a partir dessa altura, apenas o visita no seu aniversário e no dia do Natal. A mãe trabalha como ajudante de ocupação dos tempos livres. Os avós maternos ocupam-se bastante do Miguel.

3.4.3 - Historial escolar

O Miguel logo após o seu nascimento, esteve em casa até aos quatro meses com a mãe, altura em que entrou para “Creche do Infantário”, da Fundação Liga, onde foi acompanhado pela equipa da Intervenção Precoce da referida Fundação.

A partir dos três anos idade começou a frequentar o jardim de infância xxx continua a beneficiar do apoio da Equipa de Intervenção Precoce, estando a usufruir de Terapia da Fala e Ocupacional, desde Abril de 2008. As terapias ocorrem duas vezes no espaço da instituição da Fundação Liga, por se considerar mais adequado ao caso do Miguel.

No jardim de infância foram observadas algumas dificuldades de integração, na motricidade global, imaturidade a nível da estruturação das relações espaciais.

Revelou também dificuldade na articulação verbal e dificuldade na produção correcta dos fonemas (sons), défice na atenção e concentração.

3.4.4 - Informação Clínica/Psicológica

A criança foi encaminhada para à consulta de Neuropediatria aos 16 meses, por desaceleração no crescimento do perímetro cefálico. Os exames eram normais e o desenvolvimento psicomotor considerado, ainda, dentro dos limites normais.

Repetiu-se a observação em consulta de desenvolvimento, aos dois anos de idade, por atraso psicomotor, sendo as áreas mais afectadas a cognitiva e a linguagem.

Iniciou marcha aos 15 meses, revelou dificuldade ao nível da motricidade fina, pouca concentração, desinteressando-se facilmente, revelou também muitos medos.

No relatório médico, com referência à CIF (20/11/2008) foi diagnosticado com “Atraso Psicomotor – área cognitiva mais afectada – Perturbação da Linguagem”. Está medicado com Respiridona.

Após análise da checkli, podemos constatar que o Miguel apresenta os qualificadores de ligeiro/moderado ao nível das:

- Funções Mentais Globais;
- Funções Mentais Específicas; nomeadamente na atenção, memória, linguagem.
- Funções da Voz, e Fala.

3.4.5 - Informação Pedagógica

A medicação que o Miguel toma constitui um facilitador, contribuindo para melhorar a sua estabilidade e participação.

Relativamente aos factores ambientais podemos considerar a sua família, a escola como factores facilitadores da aprendizagem.

O convívio com as crianças do grupo em que está integrado a tempo inteiro, constitui também um factor ambiental facilitador como recurso para o seu desenvolvimento.

Sendo uma criança com Atraso de Desenvolvimento, foi elaborado o Relatório Técnico Pedagógico do qual constam medidas educativas adoptadas, de acordo com o Artigo 16.º/ Adequação do processo de ensino e aprendizagem do (Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro) Assim, a criança de acordo com o seu perfil de funcionalidade, usufrui das seguintes medidas educativas: (Analisar o quadro 9).

Quadro 9 - Medidas educativas a aplicar

MEDIDAS EDUCATIVAS A APLICAR (Alínea E do n.º 3 do art. 9.º, do Dec. Lei n.º. 3/2008)	
a) Apoio pedagógico personalizado	O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, dos espaços e das actividades
	O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem
	A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo/turma.
	O reforço e desenvolvimento de competências específicas
Outras informações específicas	
Apoio pedagógico personalizado – dentro do contexto de jardim de infância	

Fonte: Projecto Educativo Individual (PEI)

Comunicação - Consegue construir frases simples. Mantém dificuldade na resposta a perguntas sobre os acontecimentos de uma imagem/história ou em relatar experiências imediatas. Ao nível de articulação verbal, mantêm-se as dificuldades na produção correcta dos fonemas (sons), tornando o seu discurso incompreensível.

Motricidade - Consegue correr em espaços interior e exteriores sobe e desce escadas com apoio, anda de baloiços, rede e bidão, manipula objectos, risca com lápis ou pincel e passa objectos de mão. Desloca-se a pé, com pouca coordenação e desequilíbrio, procurando a ajuda do adulto sem chorar ou tapar os ouvidos como fazia o que revela uma maior capacidade de adaptação e regulação dos sistemas sensoriais. Consegue desenhar linhas horizontais/verticais e círculos, isoladamente, não é capaz de desenhar sozinho as figuras representativas.

Socialização - Procura o contacto com o outro. Interage com o adulto e algumas crianças.

Cognição - Tudo que leva a pensar, tem dificuldade. Mas procura objectos, manipula-os, conhece as cores e formas, números e letras. Faz enfiamentos com ajuda, recebe e atira bola, faz torre mas tem muitas dificuldades de abstracção.

Autonomia - Totalmente independente do adulto, tem prazer em ser capaz de realizar as actividades diárias por si. Conseguiu comer sozinho com faca e garfo, mas necessita de apoio do adulto no corte dos alimentos em pedaços pequenos, também ir à casa de banho, mas quando está envolvido numa actividade ou em situação de stress, tem dificuldades no controle de esfíncteres.

Finalmente, foi elaborado um PEI no qual se encontram delineadas medidas educativas adoptadas, a nova legislação, para que a criança ultrapassasse as suas dificuldades.

A ausência do pai acarreta problemas de vinculação e de identificação com modelos de leitor. *Falta de atenção (tem dificuldade em organizar-se, evita tarefas que requerem esforço persistente; não termina as tarefas) e dificuldade para se dedicar tranquilamente a uma actividade de concentração)* sugerem um diagnóstico DDAH (desordem por défice de atenção com hiperactividade), geralmente associado a dificuldades de aprendizagem.

Segundo a informação da Educadora, o Miguel tem evoluído, demonstrando ser uma criança com potencialidades para bom desenvolver sua capacidade de aprendizagem. As actividades que lhe despertam maior interesse são a escrita, os jogos, fazer puzzles e desporto. No entanto, mesmo nessas actividades nem sempre está devidamente atento e a participar de uma forma positiva.

Assim do lado positivo, existem factores que potenciam a capacidade de aprender a ler, uma vez que não está ausente do seu perfil modalidades preferenciais de informação: ouve, vê e manipula sem problemas.

Segundo Rief e Heimburge (2000), citado por Serrano (2007) o Daniel reúne

aspectos das três modalidades preferenciais de informação:

- Modalidade auditiva;
- Modalidade visual e
- Modalidade tátil-cinestésica

A aprendizagem do Miguel afigurou-se como um interessante desafio pedagógico que deveria mobilizar estratégias de equilíbrio entre os seus pontos fortes e fracos. Nesse momento, o diagnóstico do Miguel (como dos restantes companheiros) era ainda pouco aprofundado. No entanto, permitia identificar os pontos fortes e fracos do seu estilo de aprendizagem.

3.4.6 - Área Fortes/Fracas

As áreas de que mais gosta – escrita, letras, números, e puzzles. A área de que menos gosta, tudo que leva a pensar.

Área em que mostra mais dificuldades refere-se à expressão oral, uma vez que apresenta défice de articulação verbal e dificuldades na produção correcta dos fonemas (sons).

É de salientar que não foi ainda possível à nossa equipa partilhar os conhecimentos adquiridos nesta disciplina, sendo os diagnósticos traçados pelas Educadoras de Infância do Jardim local, empíricos. Apenas um caso de NEE, tem, comprovadamente, **causas orgânicas**. As dificuldades de grande número de crianças parecem, assim, provir de **causas educacionais e ambientais** e, encaixam-se, de acordo com a classificação de Cruz, na definição de Problemas de Aprendizagem de tipo II.

Problemas de Tipo II incluem problemas com origem em factores intraindividuais conjugados com factores ambientais (...) Neste âmbito são incluídas as dificuldades escolares originadas por um ensino inadequado às potencialidades, características e circunstâncias ambientais do indivíduo (e.g., quando não se tem em conta a maturidade do indivíduo ou a sua preparação para realizar uma dada aprendizagem).

Os próprios resultados escolares no 1º Ciclo apontam na mesma direcção: dificuldades em leitura e escrita justificadas pela distância e estranheza das famílias relativamente à cultura letrada, veiculada pela escola.

O quadro parece bem delineado e completo, cruzando estes dados com os da classificação estudada nas aulas:

➤ **Dificuldades Académicas**

- Linguagem oral
- Leitura
- Linguagem escrita

➤ **Problemas Sócio-emocionais**

- Labilidade Emocional
- Dificuldades de Socialização
- Comportamento
- Reduzida tolerância à frustração
- Motivação
- Auto-estima.

3.4.7 - Relacionamento interpessoal

No que refere às relações interpessoais, o Miguel não apresenta problemas comportamentais. É uma criança simpática e relaciona-se com o adulto e pares da sua idade, mas só brinca a dois ou sozinho.

3.4.8 - Actividades extra-curriculares

A criança frequenta as actividades de Enriquecimento Curricular (CAF) que a escola proporciona todas as tardes das 15 30m às 17 30m no seu tempo livre.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4. - Resultados

4.1. – Resultados referentes ao Grupo

Dedicamos a este capítulo a análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo.

Efectuamos uma metodologia descritiva assente no paradigma qualitativo. Pretendemos com esse estudo valorizar o conhecimento e a experiência prática partindo de um estudo de caso.

Os dados recolhidos pela Psicóloga ao serviço da ALEM foram analisados pela mesma e pela docente do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, que definiu as linhas de orientação do estudo.

Apresentamos o quadro de avaliação do teste T.I.C.L. A amostra designada «grupo de estudo» foi constituída por 20 crianças, mas só participaram 11 crianças incluindo aquela que tem NEE.

Quadro 10 - Resultados obtidos em cada parte do T.I.C.L.

	Nomes ^x	Conhecimento Lexical	Regras Morfo-Sintáctico	Memória Auditiva	Reflexão sobre a Língua	Total
4 anos	A	42	13	9	12	76
	B	47	18	17	16	78
Valores Mestria		48	20	14	18	100
5anos	C	57	19	14	18	108
	D	56	20	13	15	104
	E	52	16	15	21	104
	F	53	20	14	18	105
	G	56	18	18	15	109
	H	57	21	11	20	109
	I	58	19	17	13	107
	J	40	8			
	K	58	20	9		
Valores Mestria		51	22	15	19	107

Fonte: Autoras Cristina Ribeiro/Maria Semedo (2011)

Diz o relatório que pela análise quantitativa do TICL podemos verificar que os resultados encontrados mostram que os meninos de quatro anos apresentam os valores mais abaixo da média. No entanto o **B anda** muito próximo da média e **A** apresenta valores mais baixos devido às dificuldades demonstradas nas vertentes: **Conhecimento Morfo-sintáctico** e na memória auditiva a primeira está intimamente ligada ao meio de pertença o qual permite que a criança adquira os padrões de organização frásica e extraia a maior parte das regras morfológicas que regem essa mesma língua

A segunda refere-se à capacidade de reter vários tipos de informação verbal na memória de trabalho e é fundamental para a leitura e para a escrita.

Gathercole e Baddeley, (1990, cit. Viana, 2004, p, 21), Considera que os resultados na repetição de pseudo-palavras constituem um bom indicador da memória fonológica. Refere ainda que a revisão feita por Scarborough (1998) nos mostra, que a capacidade para repetir frases ou para recontar pequenas histórias, que se acabadas de ouvir, está fortemente correlacionado com o posterior desempenho na leitura.

A Capacidade para Reflectir sobre a Linguagem Oral constitui um grande preditor da aprendizagem da leitura nos anos iniciais. “ *A aprendizagem da leitura pode ser facilitada por dois aspectos distintos: a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica com uma influência directa na aquisição das correspondências grafema/fonema, isto é, no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilita um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas para o reconhecimento das palavras e para a compreensão do texto como um todo. Crianças que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde, entre os maus leitores.*” Nas vertentes de **Conhecimento Lexical e Memória Auditiva para Material Verbal** os valores estão próximos e algum acima da média. São provas em que as crianças ficam sempre distanciadas dos valores das médias. Identificam-se a seguir, as crianças de risco que necessitam de maior acompanhamento. São onze, incluindo-se neste grupo o Miguel.

Os meninos dos cinco anos apresentam valores próximos (**D, E, F**) ou mesmo acima da média (**C, G, H, I**). Os meninos da faixa etária dos 5 anos precisam trabalhar mais os conteúdos **Morfo sintácticos e Reflexão sobre a Língua**

Uma vez que quase todos são do mesmo bairro e de etnia cigana, talvez o jardim-de-infância apareça como uma influência significativa e positiva. (já tiveram um maior contacto com livros, rimas, lengalengas, jogos didácticos de iniciação á leitura e à escrita facilitadores da identificação das letras, concebidos para facilitar a aprendizagem de uma regra básica, a organização silábica, etc)

Também não foram encontradas diferenças significativas em função do género embora tenham sido encontrados valores mais elevados nos desempenhos das crianças do género masculino contrariamente aos resultados da autora Fernanda Viana. Tal facto talvez se deva ao maior investimento das famílias nas crianças do género masculino uma vez que se trata dos meninos *ciganos*.

Isto é mais evidente na faixa etária dos quatro anos, pois as crianças ainda frequentam o jardim de infância há pouco tempo e a influência familiar é mais marcante, na

faixa etária dos cinco anos essa diferença é bastante significativa, pois as crianças já frequentam o jardim de infância há mais tempo.

Relativamente, ao menino em estudo, Miguel (J) pouco podemos concluir através desta prova, porque no início da mesma prova a criança ficou muito assustada a presença de pessoas desconhecidas, com medo do espaço que pouco frequentava e que não era a sua sala.

Ele só conseguiu responder à parte lexical que remete para o conhecimento e extensão do vocabulário na vertente expressiva (a média era 51 e ele obteve 40, pois tem a ver com um reconhecimento de que ele é capaz). Na Morfo Sintáctica que remete para o domínio de regras morfológicas básicas como a construção do pretérito perfeito e a formação de plural a sua prestação foi fraca (a média era 22 e ele obteve 8).

É de referir que na amostra da investigadora foram excluídas crianças referenciadas como tendo problemas desenvolvimentais ou outros (síndrome de Down, surdez, paralisia cerebral, autismo) etc.

Relativamente ao menino (**K**), o teste foi interrompido porque ia haver uma festa nesse dia para os pais e ele desinteressou-se e as respostas dadas eram irreflectidas. Constantemente pedia para ir embora e como faltava várias vezes á escola não o conseguimos apanhar novamente.

No entanto, há que ter em conta as advertências de Viana sobre a validade dos resultados da prova:

“O comportamento linguístico que é indiciado na situação de teste poderá estar artificialmente divorciado de todo o contexto vivencial da criança, apesar dos cuidados postos na criação da prova. Consequentemente, poderemos correr o risco dos resultados não nos fornecerem uma evidência real para a questão básica: a capacidade de usar o conhecimento da língua em vários contextos.

A informação sobre as competências linguísticas das crianças fornecida pela utilização de uma prova é, portanto, sempre limitada. Assim, os resultados obtidos terão sempre de ser analisados à luz de uma história desenvolvimental- e integrados numa avaliação mais ampla e contextualizada (Viana, 2004:11).”

Como atrás ficou expresso, os resultados dos testes incluem o Miguel nas crianças de risco.

Atentando no perfil, verificamos que é extremamente exigente quanto à relação com o adulto, uma vez que o seu baixo autocontrolo exige uma vigilância constante.

No entanto, durante uma actividade lúdica, verificámos que o Miguel esteve muito entusiasmado no grupo, representando o papel do adulto como mediador do jogo.

Desta observação ressalta que o Miguel voltou a participar, quando trabalhou isolado, na expressão plástica individual (ver em anexos).

Qualidades métricas - Como dissemos anteriormente, o T.I.C.L. é um teste referenciado a critério, isto é, tem como objectivo estabelecer o estatuto de um indivíduo relativamente a um domínio (Popham, 1978) citado por Viana (2004)

Nos testes referenciados a normas, a análise dos itens é qualitativa e quantitativa, com valorização desta última. A selecção dos itens resulta, essencialmente, de decisões baseadas em análises quantitativas, como os índices de dificuldade e de validade interna e externa (Almeida & Freire, 2000) citado por Viana (2004).

Nos testes referenciados a critério, a pouca relevância que têm as diferenças interindividuais limita, de alguma forma, os procedimentos estatísticos a adoptar. Assim, não são de esperar, por exemplo, índices de dificuldade e poder discriminativo dos itens com uma distribuição idêntica à dos testes referenciados a normas. Neste últimos espera-se que os sujeitos acertem a maioria dos itens, contrariamente ao que sucede com os teste referenciados a normas. Tal não implica, todavia, que deixe de se ponderar, neste tipo de teste, as dimensões de sensibilidade, fidelidade e validade.

Ficha de Ananmenes - De acordo com a ficha de anamnese podemos conhecer todo o historial da criança que é alvo da nossa investigação, pois é fundamental tornar funcionais os canais de comunicação entre os pais e os professores educadores. Os pais têm um papel determinante, fornecendo à equipa informação importante sobre os progressos, as necessidades, e colaborando nas actividades de aprendizagem, que ocorrem na escola ou nos outros contextos.

Vasconcelos (1997) considera a família o meio mais eficaz e económico de promoção e sustentação do desenvolvimento da criança. Sem o envolvimento da família, o sucesso da criança estará muito votado ao fracasso.

De acordo com a análise da ficha constatamos que o Miguel teve:

- Um atraso do desenvolvimento psicomotor fora dos prazos previstos
- Apresenta ainda descontrolo de movimentos;
- Apresenta défice cognitivo e perturbação da linguagem.

Constamos na ficha, no quadro dos antecedentes familiares, que alguns parentes da criança apresentaram:

- Deficiência sensorial (visão, audição), epilepsia, autismo.
- Referimos também que dos dados recolhidos na ficha, a criança tem uma perturbação na linguagem tal como:

- Dificuldade na formação de frases, dificuldade na articulação de algumas palavras, sendo que o treino da fonologia (sons) da linguagem é a forma mais considerável para ultrapassar esta dificuldade Viana (2004).

4.2 – Resultados referentes ao Miguel

4.2.1 - Análise do conteúdo da entrevista com a docente

A análise dos dados recolhidos pauta-se essencialmente pela apresentação da análise de conteúdo da entrevista realizada com a educadora responsável do grupo do Casalinho.

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se de uma técnica de análise textual geralmente utilizada em questões abertas de questionários e sempre no caso de entrevistas, *corpus* de textos jornalísticos ou de discursos. Lembra Bardin (1979) que a análise de conteúdo é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material levantado, enumerado e organizado. A finalidade dessa análise é efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características devem ser inventariadas e sistematizadas.

Ao procedermos à análise do conteúdo da entrevista, tivemos em linha de conta as características ou os atributos associados aos diferentes objectos - estudo avaliativo dos objectos referidos pelas fontes, e a associação ou dissociação entre os objectos que sugere uma mudança de nível em relação às práticas dominantes em análise.

Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo compreende etapas cronológicas:

- A pré-análise;
- A exploração do material;
- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização. Nela, organiza-se o material a ser analisado com o objectivo de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Neste trabalho, a única entrevista realizada, semi-estruturada, gravada, foi transcrita, digitalizada e em forma de relatório, passada por um processo de organização. Para facilitar a exploração do material recolhido, os dados foram colocados num novo contexto construído com base nos objectivos da pesquisa. Foi criado um modelo de matriz, constituído por temas,

categorias, subcategorias, indicadores/unidades de registo,¹ elementos que visaram a categorização, e unidades de contexto² que correspondem ao segmento da mensagem, cujas dimensões são importantes para que passamos compreender a significação exacta das unidades de registo. De acordo com Guerra (2006), não há um único tipo de análise de conteúdo, como não há apenas um tipo de entrevista. Assim, como no caso deste estudo, está um tipo de pesquisa em que fizemos uma análise tipológica defendida por Guerra (2006). Trata-se de uma operação básica da análise de conteúdo que consiste em ordenar os materiais recolhidos, classificá-los segundo critérios pertinentes, encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e as particulares.

Numa segunda fase, definimos as unidades de registo e as unidades de contexto. Após essa definição, foi estabelecido que as categorias seriam os índices encontrados nas respostas e que a codificação nas unidades de registo, seria pista para facilitar a localização das respostas.

Finalmente na terceira fase, a última, foi elaborada uma tabela permitindo uma análise simples de cada uma das respostas, considerando o seguinte critério:

A tabela de análise corresponde a uma única entrevistada, incluindo todos os objectos em estudo para análise do ponto de vista da caracterização da turma em que se encontra a criança com NEE, caracterização da criança, experiência profissional da educadora, atitudes da educadora perante a criança, colaboração interna a favor da criança, sensibilidade dos pais em relação à criança, metodologia adoptada e sugestões estratégicas para melhoria.

¹ É o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, um objecto, uma personagem.

² Geralmente um ou mais parágrafos que levam a compreender a unidade do registo.

Quadro 11 - Matriz da entrevista com a educadora responsável do grupo

Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de registo	Unidades de Contexto
Caracterização da criança	Ritmo	*Ritmo. *Diferente.	*Tem um ritmo diferente em relação aos outros.
	Autonomia	*Independente. *Capaz.	*Tornou-se mais independente do adulto, e tem prazer em ser capaz de realizar tarefas diárias sozinho.
	Trabalho em grupo	*Participar.	*(...) consegue participar em actividade de grupo, por curtos períodos de tempo, seguindo as orientações do adulto.
	Relações com adultos	*Simpática. *Relaciona-se muito bem.	*É uma criança simpática. *Relaciona-se muito bem com o adulto.
	Domínio desenvolvimento	*Atraso psicomotor. *Área cognitiva. *Linguagem. *Acompanha *Percepção.	*(...) vinha sinalizado com atraso psicomotor – área cognitiva afectada – perturbação da linguagem. *(...) acompanha as actividades na sala. *(...) tem problemas ao nível de percepção, nomeadamente número em relação a quantidade, associar imagens por oposição de conceitos. *(...) articulação verbal nota-se as dificuldades na produção correcta dos fonemas.
	Áreas fortes	*Educação física. *Jogar a bola *Puzzles.	*A sua área forte é educação física. *O menino gosta de jogar a bola *Adora montar e desmontar puzzles.
	Áreas fracas	*Área cognitiva e da linguagem. *Resistência. *Disfarçar. *Abandonar.	*Como áreas fracas (...) a área cognitiva e da linguagem. *Quando sente que tem dificuldade, mostra alguma resistência e acaba por disfarçar e abandonar a actividade.
	Influência da criança com NEE no trabalho de grupo	*Não mudou, nem aumentou nada. *Trabalho individual. *Grupo em geral. *Respeito (...) individualmente, *Correcto.	*Por causa do menino não mudou, nem aumentou nada. *Não faço trabalho individual, mas sim trabalho para o grupo em geral. *Respeito cada criança individualmente. *Faço aquilo que acho para mim, é o mais correcto para grupo.
Caracterização da Turma	Grupo de crianças da turma	*Sala constituída. *Atraso *Desenvolvimento psicomotor *Limitação física, cognitiva *Dificulta desenvolvimento *Espaço limitado	*Sala é constituída por 20 crianças *Uma delas tem um Atraso do Desenvolvimento Psicomotor, com limitação física, cognitiva, e comunicação o que dificulta seu desenvolvimento *O espaço é muito limitado em relação ao número de meninos.
	Percepção sobre a sala/turma	*Muitas crianças *Criança/criança *Algumas retrocedem *pouco acompanhados	*É uma sala com muitas crianças. *No aproveitamento varia de criança/criança de acordo a idade e o ritmo. *(...) quando vão de férias algumas retrocedem. *(...) em casa são pouco acompanhados.
Experiência profissional da educadora	Experiência de trabalho com crianças portadoras com NEEs	*40 anos *Muitos casos	*Tenho 40 anos de serviço como docente no jardim-de-infância. *(...) já trabalhei com muitos casos de crianças com NEE.
	Estratégias diferenciadas	*Não utilizo. *Trabalho comum. *Lúdica.	*Não utilizo nenhuma estratégia diferenciada com o menino nem com os outros. *O trabalho é comum e de uma forma lúdica.
Atitudes perante a criança com atraso	Integração da criança com atraso no grupo	*Inclusão *Atitude discriminatória	*Eu sou a favor a inclusão, / tanto a criança com o atraso ou outra deficiência *Não podemos ter atitude discriminatória
	Atitude dos educadores em geral em relação ao grupo NEE	*Distanciamento *Preconceito	*Não vejo atitude de distanciamento em relação a eles *Isto não quer dizer que haja preconceito.
Colaboração interna a favor da criança.	Articulação entre os docentes e outros técnicos do jardim	*Positiva. *Actividades específicas. *Educação especial. *Reuniões. *Suficiente. *técnica de educação especial.	*É feita de uma forma positiva. *(...) as actividades específicas são elaboradas pelo docente de educação especial (...). *(...) Sempre que é necessário realizam-se no jardim-de-infância reuniões com todos os Técnicos da Equipa de Intervenção Precoce, as Educadoras e o encarregado de educação. *Acho que a articulação é suficiente. *O Agrupamento apoia com uma técnica de educação especial.
Sensibilidade dos pais em relação a criança com NEE.	Nível de participação dos pais.	*Colaboram *Gostam de participar. *Eventos. *Desenvolvimento. *Envolvimento. *Ajudam muito.	*Os pais colaboram numa forma positiva. *Gostam de participar na organização dos eventos. *O avô apoia a mãe no desenvolvimento da criança. *Sobre o envolvimento quer a mãe quer o avô, são pessoas que têm uma preparação, ajudam muito
Metodologia adoptada.	Suficiência e adequação dos objectivos	*Não foram. *novos objectivos	*Não foram suficientes, tendo em conta a sua dificuldade. *(...) a criança em estudo irá continuar a desenvolver o PEI introduzindo novos objectivos (...) no início do próximo ano lectivo.
Sugestões estratégicas para melhoria	Estratégias	*Número inferior de crianças *Formação *Materiais	*Para melhorar a inclusão, é necessário ter um número inferior de crianças na turma, formação para os profissionais, e materiais qualificados.
	Condições ideais para aprender	*Sala normal. *idade.	*Estando integrado numa sala normal, com crianças da sua idade.

Fonte: Amândio Afonso (2012)

4.2.2 - Análise do discurso

Da análise do material recolhido através da entrevista realizada cujo conteúdo é espelhado no quadro 11, pudemos apurar o seguinte:

4.2.2.1 - Caracterização da criança em estudo

Trata-se de uma criança do género masculino que frequenta o Jardim de infância do Casalinho da Ajuda desde os três anos de idade, sinalizada com atraso psicomotor, afectada na área cognitiva por perturbação da linguagem. Em consequência do seu quadro, revela algumas características especiais em relação aos companheiros. O seu ritmo de aprendizagem é diferente revelando um nível de percepção em relação à dicotomia número/quantidade, associação de imagens aos respectivos conceitos e produção correcta de fonemas consideravelmente baixo. Apesar das limitações em relação à psicomotricidade e à linguagem, ao longo desses anos evoluiu em termos de autonomia, tornando-se capaz de realizar muitas tarefas diárias sozinho demarcando-se em alguns casos dos adultos e dos colegas. Em compensação, o menino é dotado de particularidades positivas que podem concorrer para o seu desenvolvimento. Embora em curto espaço de tempo, acompanha as actividades de grupo e segue as orientações que lhe são dadas. É simpático e relaciona-se bem com o adulto. Gosta de educação física e de jogos como a bola e a montagem de puzzles.

A sua presença na sala não constitui qualquer factor de atraso de desenvolvimento da sala.

4.2.2.2 - Caracterização da turma

A turma em que o menino se encontre inserido é constituída por 20 crianças, sendo ele o único afectado com limitações físicas e cognitivas. O espaço da sala é limitado para o efectivo de crianças. O aproveitamento da turma é dependente da idade e do ritmo de aprendizagem de cada criança. Os conceitos adquiridos no Jardim são afectados durante os períodos de férias por falta de acompanhamento por parte dos pais.

4.2.2.3 - Experiência profissional da educadora

É uma pessoa com largos anos de experiência (40) como docente no jardim de infância, incluído no seu percurso muitos casos de crianças com NEE. A agente não utiliza estratégias diferenciadas com as crianças com quem trabalha, mesmo quando no grupo haja

alguma com NEE. É de referir que a fase etária em que se encontra à criança 3/4/5 anos é adequado para a aplicação de forma lúdica.

4.2.2.4 -Atitudes perante a criança com NEE

Tal como acima foi referido, quando se trata de crianças com atrasos ou qualquer outra deficiência, a atitude da educadora é de inclusão e nunca de discriminação.

A docente tem uma opinião favorável sobre a inclusão destas crianças no ensino regular, desde que haja uma boa planificação e que exista recursos e formação.

4.2.2.5 - Colaboração interna a favor da criança

No Jardim, os funcionários trabalham na base do princípio de colaboração. Quando se trata de actividades específicas a Educadora conta com a colaboração de um docente de educação especial. Quando necessário, a equipa de intervenção precoce reunisse com os educadores e os encarregados de educação para debaterem questões que dizem respeito às crianças com NEE. A articulação entre a equipa é em geral suficiente.

4.2.2.7 - Sensibilidade dos pais em relação a criança com NEE.

A mãe da criança apoia em tudo o que é necessário e ainda conta com o avô (pai da mãe) nas tarefas ligadas ao seu desenvolvimento. Ambos têm uma notável preparação para lidar com o caso. Por outro lado, é de referir que outros pais têm colaborado de uma forma muito positiva.

4.2.2.8- Metodologia adoptada

Os objectivos definidos não se adequam totalmente às necessidades específicas da criança tendo em conta as dificuldades que revela. É necessário continuar a desenvolver o PEI, introduzindo novos objectivos.

4.2.2.9 - Sugestões estratégicas para melhoria

Como sugestões para melhor a inclusão, a educadora avançou o seguinte:

- Redução de efectivos por sala;
- Formação específica para os profissionais;
- Adopção de materiais qualificados;
- Integração de crianças com NEE em salas com outras da mesma idade;
- Cooperação entre os profissionais;
- Colaboração entre a escola e a família.

4.3 - Escala de Observação do Estilo de Aprendizagem

Quanto ao posicionamento na Escala de Observação do Estilo de Aprendizagem, os dados permitem delinear o seguinte perfil:

Nas, **atitudes** o Miguel revelou fraco desempenho no envolvimento espontâneo, nas actividades da sala de aula e no esforço por melhorar. Precisa de ser estimulado pelos adultos.

O seu desempenho é muito fraco em persistência, no respeito por regras e na participação em grupo.

Em **cognição**, e **aprendizagem** o Miguel revela potencialidades fracas pois não memoriza informação, não responde acertadamente a perguntas, e comunica oralmente com vocabulário não adequado à idade. As suas dificuldades parecem ligadas à atenção e à concentração no conteúdo das tarefas.

Na **leitura** e **escrita**, apenas se pôde aplicar um indicador relativo ao conhecimento de letras do alfabeto, que a criança conhece em absoluto.

Quanto ao **cálculo**, também revela dificuldades a nível das capacidades de atenção e concentração; apenas se pôde aplicar um indicador relativo ao conhecimento de números, sabendo contar no abstracto, mas sem noção de quantidade.

Em **organização pessoal** também não foi possível testar nenhum dos indicadores, porque estão ligados à escolarização.

Finalmente, em **interacção social**, nos indicadores (41, 45), o desempenho é muito fraco, porque não ajuda os seus pares e nunca é convidado pelos outros para participar em brincadeira e jogos.

Nos indicadores (40,42, 43 e 44) ligado a:

- Trato correcto com os adultos;
- Aceite pelos outros;
- Demonstra um comportamento correcto em sala de aula;
- Interage normalmente com os colegas na sala e no recreio o seu desempenho aponta para positivo.

4.4 - Escala de classificação

Com base na reflexão sobre escala, a docente constatou que o Miguel (B) tem muita dificuldade: Das restantes vertentes tais como: memória verbal, raciocínio verbal, consciência fonológica, consciência silábica, o seu desempenho considera-se fraco.

Julgamos que a aplicação dos testes constitui parte fundamental do processo de avaliação do diagnóstico, uma vez que ficamos com a ideia do estilo de aprendizagem da criança e das necessidades de intervenção educativa. Sem estes recursos, não podemos intervir correctamente. Sabendo que cada caso é um caso, o importante é saber quais os seus pré-requisitos, necessidades e interesses e, a partir daqui, delinear um plano de intervenção; o importante é pois diagnosticar para intervir.

Optamos por este grupo de instrumentos para ficarmos com a ideia mais pormenorizada do perfil de funcionalidade do Miguel.

Baseando-nos no quadro que se segue, podemos de forma muito resumida, verificar quais as potencialidades e dificuldades da criança em estudo, mediante a síntese dos instrumentos aplicados.

Quadro 12 - Potencialidades/dificuldade da criança

Ficha de Anamnese	Entrevista a Docente	Escala do estilo de aprendizagem	Escala de classificação	Teste de competências linguísticas Viana (2004)
<p>Desenvolvimento Psicomotor: fora dos prazos previstos; Défice cognitivo.</p> <p>-Linguagem, tem algumas dificuldades, na formação de frases, na articulação de algumas palavras, fazendo trocas e omissões de fonemas (sons) e sílabas, pelo que a sua linguagem é , quase sempre, incompreensível.</p> <p>-Gosta da escrita.</p> <p>Conhece em absoluto números e letras.</p> <p>Comportamento, dificuldade em concentrar-se.</p> <p>-Movimento, apresenta alguma dificuldade de movimento.</p> <p>Adaptação - Tem dificuldade em aceitar tudo que é novo e apresentou algumas dificuldades de adaptação no início da frequência do jardim de infância.</p>	<p>A criança gosta de desporto, escrita</p> <p>Abordagem lúdica: Tem apoio da equipa de intervenção precoce (terapia da fala e ocupacional.</p> <p>Tem dificuldade na memória de informação, as dificuldades parecem ligadas à atenção e à concentração das tarefas.</p> <p>Não necessita de Ajudas Técnicas. É totalmente dependente.</p> <p>Conhece letras do alfabético e números</p> <p>A metodologia aplicada não se adequa totalmente às necessidades da criança tendo em conta as dificuldades que revela. É necessário continuar a desenvolver o PEI introduzindo novos objectivos.</p>	<p>Atitude: muito fraco desempenho no envolvimento, espontâneo nas actividades da sala de actividade.</p> <p>Cognição, não revela potencialidade, não memoriza informação, não comunica oralmente com vocabulário adequado à sua idade.</p> <p>Leitura e escrita: apenas se pode aplicar um indicador relativo a conhecimento de letras do alfabeto.</p> <p>Cálculos: apresenta conhecimento mais avançados conhecendo os números e sabe contar.</p> <p>Organização pessoal: não foi possível testar nenhum dos indicadores porque estão ligados à escolarização.</p> <p>Interação social: alguns indicadores foram apontados no nível regular. Tem um trato correcto com os adultos, é aceite pelos outros, interage com os colegas no recreio, demonstra um comportamento correcto na sala.</p> <p>Os indicadores são de nível fraco: não ajuda os seus pares, não é convidado pelo seus colegas a participar nas brincadeiras.</p>	<p>Muita dificuldade na compreensão oral, pois todos os indicadores apontam para insucesso.</p> <p>Expressão oral apenas dois indicadores apontam por criança positiva.</p> <p>Na memória auditiva apenas dois indicadores indicam parâmetro positivo.</p> <p>Das restantes vertentes tais como: memória verbal, raciocínio verbal, consciência fonológica, consciência silábica, o seu desempenho aponta por insucesso.</p> <p>Na vertente da linguagem escrita apenas se pôde aplicar três indicadores relativos ao conhecimento de letras do alfabeto, que a criança conhece em absoluto. E reconhece vogais maiúsculas (de imprensa e manuscritas), e vogais minúsculas (de imprensa e manuscrito).</p>	<p>Desempenho na parte lexical que remete para o conhecimento e extensão do vocabulário na vertente expressiva (a média era 51 e ele obteve 40), pois tem a ver com um reconhecimento de que ele é capaz).</p> <p>Dificuldade na Morfo Sintaxe que remete para o domínio de regras morfológicas básicas como a construção do pretérito perfeito e a formação de plural (a média era 22 e ele obteve 8).</p>

Fonte própria - Maria Semedo (2012)

4.5 - Reflexão final

Tendo o presente os objectivos do nosso trabalho, e tendo em vista o nosso ponto de partida, gostaríamos de dispor uma compreensão mais clara das práticas inclusivas dos educadores de infância do ensino regular, no que respeita à descoberta do princípio alfabético por crianças socioculturalmente desfavorecidas, bem como das práticas usadas em relação a crianças com NEE.

Por tal motivo, colocamos as questões que iríamos tentar aprofundar:

“Quais as estratégias utilizadas pelos educadores e implementadas na Educação de Infância para desenvolver o princípio alfabético nas crianças socioculturalmente desfavorecidas?”

A nossa reflexão assenta sobre: as estratégias utilizadas pela docente na descoberta do princípio alfabético, percepção atitude sobre a inclusão, estratégias identificadas ao nível da organização escolar e estratégia identificada ao nível da prática pedagógica.

Estratégias utilizada pela docente na descoberta do princípio alfabético - O jardim de infância, neste momento, tem as condições mínima para iniciar uma reeducação ao nível do ensino da leitura e da escrita. Quanto à iniciação à descoberta do princípio alfabético, são privilegiadas as actividades de canto, o calendário, os registos, quadro das presenças, repetição de rimas, lengalengas e de divisão (oral) de palavras em sílabas, a manipulação de frases e palavras, incluindo a divisão da frase em palavras. Segundo as propostas de Viana (2007) trata-se de um Programa de Treino da Consciência Fonológica, que na nossa percepção, já praticam.

- Dividir o nome próprio em pedacinhos;
- Dar palavras divididas em pedacinhos e pedir à criança que as reconstituam;
- Descobrir o primeiro pedacinho de uma palavra;
- Descobrir, de entre um conjunto de palavras, as que começam por uma determinada letra (por exemplo as que começam por R -Rosa...);
- Descobrir, de entre um conjunto de palavras a “intrusa” relativamente ao som inicial (cf Viana).

Estratégias identificada da prática pedagógica - Com base na análise do discurso, e nos relatórios apresentados dos intervenientes, podemos concluir que foram identificadas estratégias diversificadas e individualizadas. De acordo com o diagnóstico, foram delineadas medidas educativas – (apoio pedagógico personalizado prestado) dentro do contexto do grupo de jardim de infância, embora a docente não pratique a diferenciação pedagógica. “Não utilizo

nenhuma estratégia diferenciada com o menino nem com os outros. O trabalho é comum e de uma forma lúdica,” afirmou a educadora.

É de referir que os conteúdos curriculares a desenvolver com a criança em estudo fazem parte das rotinas estabelecidas no grupo elaboradas pela educadora do jardim de infância e as actividades para necessidades específicas são programadas e elaboradas pela docente de educação especial, dentro do currículo comum. Concordamos com Correia, L.M. (2000: 128), quando refere *“Variar as actividades a realizar na sala de aula e não recorrer sistematicamente à lição expositiva é um princípio didáctico inquestionável, que decorre, quer da necessidade de variar o estímulo, quer de aspectos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra... A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilo de aprendizagem...) e às suas necessidades específicas”*.

O envolvimento afectivo da família e os intervenientes que foram acompanhando e incluindo a (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, técnica de educação especial, educadora do ensino regular e a auxiliar da acção educativa) estabeleceu a reconstrução da sua afectividade, mostrando uma maior confiança, que se manifesta em relação aos adultos para melhorar as suas dificuldades. Esse processo também é importante na medida, em que pode colmatar o défice de desenvolvimento cognitivo e emocional preciso para a recuperação das dificuldades.

Da análise de todos os dados, podemos destacar ainda as seguintes estratégias:

- Adequação Curricular beneficiando a criança de um Programa Específico Individual (PEI) com os novos objectivos;
- Planificação simples de acordo as necessidades da criança, como forma de permitir o desenvolvimento da sua capacidade;
- Promoção da interacção entre criança/criança, e de trabalho de grupo planeado pelas docentes, gerindo com eficácia a diversidade destes recursos, como forma de criação de ambientes favoráveis sob o ponto de vista educativo;
- Valorização da autonomia e auto-estima como forma de desenvolver expectativas positivas e de servir de estímulo à actividade de participação;
- Organização do ambiente da sala mais favorável;
- Participação em actividades fora da sala de actividade;
- Avaliação qualitativa, em função das capacidades da criança e do grupo, com valorização dos processos.

Estratégias identificadas na organização escolar - Verifica-se no discurso da docente, a grande importância que assume o trabalho de colaboração, como facilitador da inclusão, identificado a vários níveis como exemplo: o incentivo a colaboração da família, os educadores, os prestadores de cuidados pessoais (AAEs), os profissionais da saúde (médicos e terapeutas); a colaboração entre auxiliares, o estabelecimento de parcerias, com instituições; o fomento do espírito de entreajudas, são fundamentais no apoio físico e emocional que proporcionam à criança e o grupo no sentido de aumentar o seu bem estar e segurança. Como afirma Caldeira et al (2004) citado por Rodrigues et al (2007: 63): “ *A cultura de colaboração, quando presente nos vários níveis da vida escolar, facilita a tomada de decisões e a resolução conjunta de problemas no seio da comunidade educativa. Tal clima colaborativo, por sua vez, propicia suporte e incentivo aos professores que, deste modo, sentem maior segurança para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala de aula um espaço aberto de partilhas.*

A mobilização de recursos, sejam eles humanos ou materiais, é também uma área sensível da inclusão, já que a sua falta pode pôr em causa a concretização dos princípios. Isto é afirmado por Rodrigues (2001) que considera que o princípio da inclusão tem de se apoiar num conjunto de pressupostos: as atitudes dos profissionais e de toda a sociedade em geral, a formação dos profissionais e dos pais, a colaboração, e os recursos humanos e materiais.

Pela análise de todos os dados, verificámos que ao nível dos recursos humanos, foram identificados, como factores facilitadores, a existência dos técnicos especializados, que são uma mais-valia para a melhoria da qualidade do ensino os, serviços da terapia da fala e terapia ocupacional, prestado pelos técnicos da Fundação Liga dos Deficiente e do Agrupamento e também o apoio dos voluntários. O convívio com as crianças do grupo em que o Miguel está integrado constitui um factor ambiental facilitador para o desenvolvimento.

Estes recursos foram considerados suficientes mas, é identificada como “barreira” a ausência do pai do Miguel, já referido anteriormente, que se mostra pouco colaborante, sem grande espírito de ajuda.

Outro aspecto a destacar é a preocupação do jardim de infância em dar resposta à heterogeneidade das crianças. “... *A Escola actual tem que fazer um esforço para se adaptar a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, na busca de novas respostas educativas, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades*” (Rodrigues et al, 2007: 177). Assim, verificámos que há uma preocupação na proposta de intervenção. Para colmatar

esta preocupação, a equipa irá continuar a desenvolver o Programa Educativo Individual (PEI) que introduzindo novos objectivos, com vista à superação de dificuldades e responder à diferenciação:

- Continuar a desenvolver-se um trabalho com a família, dando uma particular atenção à relação mãe criança;
- Aumentar o tempo de permanência na Componente Apoio à Família.

Da análise de todos os dados, verificamos que a organização é identificada como um factor facilitador da inclusão.

Em síntese, como estratégias a este nível, podemos assinalar:

- Promoção da preparação para a escolarização, abrangendo não só os alunos, mas também os docentes e demais agentes educativos e ainda os encarregados de educação, uma vez que a comunidade tem as suas características específicas;
- Promoção do trabalho de colaboração, entre docentes, e outros técnicos, entre a escola e os encarregados de educação, entre a escola e outros serviços ou instituições;
- Existência de recursos humanos e matérias adequados às necessidades das crianças;
- Disponibilização de respostas diferenciadas tendo em conta a heterogeneidade dos alunos.

Percepção da atitude sobre a inclusão - A educadora tem uma opinião favorável sobre a inclusão destas crianças no ensino regular, desde que haja um número inferior de crianças por sala e com a mesma idade, uma boa planificação, e que existam recursos humanos e materiais qualificados.

Avançar também Formação específica para os profissionais, cooperação entre os profissionais, colaboração entre a escola e a família referindo ainda, que este contacto possibilita a quebra de preconceitos, beneficiando também, a nível do pessoal, aqueles que interagem com criança com NEE.

4.6 - Limitações

Embora esta investigação se revista de uma grande importância no que se refere ao desenvolvimento da capacidade teórica e prática ela suporta uma limitação principal que importa referir:

Não se pode generalizar os resultados do estudo, dado que a amostra resumiu-se a apenas uma criança com atraso global de desenvolvimento, uma educadora e uma turma e a encarregada de educação. Por outro lado, poderá não ficar respondida parte da pergunta de partida previamente formulada, ou seja:

Quais as estratégias utilizadas pelos educadores e implementadas na Educação de Infância para desenvolver o princípio alfabético nas crianças socioculturalmente desfavorecidas?

4.7- Linhas para investigações futuras

Para superar essa limitação, as investigações futuras poderão realizar pesquisas semelhantes, utilizando amostras alargadas. Os resultados dessas pesquisas poderão ser comparados para identificação de semelhanças e diferenças.

A fim de dar pistas que possam contribuir para uma melhor definição de políticas e estratégias em matéria de NEE, em São Tomé e Príncipe, estudos semelhantes devem ser replicados no país.

A replicação de estudos, quer em Portugal quer em São Tomé e Príncipe, aumentará a possibilidade de generalização dos resultados.

Um trabalho de investigação deverá proporcionar novas linhas de investigação permitindo aos investigadores prosseguirem com base no novo conhecimento adquirido.

CAPÍTULO 5

PLANO DE INTERVENÇÃO

5 - Plano de Intervenção

5.1. – Estratégias Orientadoras

Do estudo realizado infere-se que o jardim de Infância estudado já procura garantir um atendimento diferenciado nas crianças através de oferta de experiências de linguagem numerosas e variadas, incluindo um contacto assíduo com a escrita, de modo a criar familiaridade com a mesma. De entre os suportes elegem-se os livros de literatura infanto-juvenil (LIJ), pelo envolvimento que potenciam. As estratégias a usar, de criação de laços afectivos com a leitura encontram-se resumidas no estudo citado sobre políticas de leitura (Rolo, 2007) (Cf Anexo):

- Fixar hábitos e habilidades essenciais à comunicação eficiente, que inclui falar correctamente, contar episódios e recontar histórias;
- Utilizando a linguagem como meio de expressão criadora e instrumento de aquisição de novas aprendizagens;
- Desenvolvendo a autonomia pessoal de modo a responder às necessidades pessoais das crianças;
- Desenvolvendo capacidades de socialização no grupo;
- Favorecer a organização lógica do pensamento da criança.

A fim de promover a melhoria do funcionamento do grupo e aumentar as suas competências linguísticas, respondendo às necessidades mais prementes da criança com NEE, propõe-se, o quadro de planificação, que a seguir se apresenta e foi construído, essencialmente, com base nos seguintes projectos/programas:

- *Literatura & Literacia - Um Percurso do Pré-escolar ao 6ºano de escolaridade.*
- *Ler a Par.*
- *Melhor Falar para Melhor Ler:* um programa de competências linguísticas (4-6 anos).

Simultaneamente, dar-se-ão passos em todas as direcções previstas para a criação de um clima de bairro e de escola verdadeiramente inclusivo. Espera-se que as parcerias desenvolvidas no terreno, designadamente entre o Agrupamento de Escolas Francisco Arruda, a ALEM, a Escola Superior de Teatro e Cinema, a Cooperativa de Educação A Torre, a Obra

Nacional da Pastoral dos Ciganos, no Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, as Associações APIA e Bairro 2 de Maio permitam a emergência ou a consolidação dos traços identitários da Escola Inclusiva que relembramos:

Direitos; Qualidade; Diferenciação; Liderança assente na partilha, participação, solidariedade e ajuda mútua, alargada a toda a escola; **Cooperação entre profissionais; Cooperação entre alunos; Cooperação Escola – Família; Desenvolvimento Profissional e Valores.**

No que diz respeito à cooperação Escola-Família, para além do suporte social, no caso da existência de crianças com NEE permanentes está prevista uma acção mais profunda, que permita a capacitação dos próprios para a leitura. Na Escola de Pais e no Gabinete de Desenvolvimento, se puderem arrancar, procurar-se-á seguir o ensinamento de Paulo Freire, pondo ao serviço da comunidade uma Biblioteca - a de Proximidade ou outra - que integre os próprios textos dos adultos do bairro:

A biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um factor fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correcta de ler o texto em relação com o contexto” (Freire, p.38).

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade” (Freire, p. 48).

Quanto à criança com NEE, para melhorar o seu défice de atenção, afiguram-se-nos particularmente pertinentes alguns dos itens da listagem organizada por Parker, Harvey C (2003) (Cf Anexo V) que assinalámos os seguintes:

Desatenção

- Sentar a criança numa área sossegada;
- Sentar a criança perto de alguém que funcione como um bom modelo;
- Reduzir as tarefas ou os períodos de trabalho, para coincidirem com o âmbito de atenção da criança; usar um cronómetro;
- Dividir trabalhos longos em partes mais pequenas, de forma que a criança possa; vislumbrar o fim do trabalho;
- Atribuir uma tarefa de cada vez, para evitar sobrecarga de trabalho;
- Dar instruções claras e concisas;
- Procurar envolver a criança na apresentação de “aulas”;

- Ignorar comportamentos inadequados menos relevantes;
- Aumentar o imediatismo das recompensas e das consequências;
- Supervisionar a criança de perto, durante os períodos de transição;
- Usar reprimendas “prudentes”, quando ocorre um comportamento inadequado (isto é, evitar censuras e críticas);
- Reagir ao comportamento positivo com elogios;
- Reconhecer o comportamento positivo da criança que se encontra próxima
- Estabelecer contrato comportamental;
- (...) Levantar a mão, esperar indicação de que pode falar;
- Solicitar a criança, unicamente quando a mão está levantada de forma adequada;
- Elogiar a criança quando esta levanta a mão para responder a questões (para intervir).

Actividade Motora

- Permitir que, por vezes, a criança se levante, quando está a trabalhar;
- Proporcionar oportunidades para que tenham lugar “pausas”, quando a criança está a trabalhar sentada, isto é, fazer recado.

Humor:

- Proporcionar encorajamento e incentivo;
- Elogiar com frequência comportamentos positivos e produtos de trabalho;
- Falar suavemente, de forma não ameaçadora, se a criança se mostrar nervosa;
- Procurar oportunidades para que a criança assuma um papel de liderança na sala;
- Reservar tempo para conversar em privado com a criança;
- Proporcionar reforços com frequência, quando são visíveis sinais de frustração;
- Procurar sinais de crescente tensão e proporcionar incentivo ou reduzir a carga de trabalho, para aliviar a pressão e evitar explosões temperamentais.

Organização/Planificação

- Estabelecer regras de organização;

- Incentivar o cuidado com a organização mais do que penalizar o desleixo;

Conformidade:

- Elogiar o comportamento que denota conformidade;
- Proporcionar retorno imediato.

Socialização

- Monitorizar interações sociais;
- Incentivar a realização de tarefas que promovam a aprendizagem cooperativa com outras crianças;
- Atribuir responsabilidades especiais à criança, na presença de grupos de pares, para que outros tenham dele uma opinião positiva.

Em Janeiro do ano 2009 organizou-se um grupo de voluntários (pertencente do ALEM) que se disponibilizou a intervir nesta escola. Tratava-se de uma educadora de infância e de uma professora do 1º Ciclo aposentadas, e de uma estudante universitária, que fizeram uma intervenção com a coordenadora do Projecto Literatura & Literacia. Actualmente (2012) o grupo integra uma Educadora, uma professora do 1ºciclo, dois professores do 2ºciclo, cinco jovens SVE.

Também as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) estiveram coordenadas com todas estas iniciativas

O Plano de Intervenção que a seguir se apresenta diz particularmente respeito ao objectivo de responder às necessidades demonstradas pelas crianças do grupo, na aprendizagem do princípio alfabético e, em particular, às da criança com necessidades educativas especiais. (Anexo IV)

Com efeito, de acordo com o diagnóstico, o grupo revela um nível muito incipiente no domínio do princípio alfabético.

Neste quadro, o objectivo central de melhorar a competência linguística das crianças, em geral, e desta criança, em particular, dificilmente poderá ser alcançado sem a garantia de um funcionamento harmonioso do grupo.

5.2. – Quadro da planificação

O Quadro que se apresenta nas páginas 64-66 estrutura-se da seguinte forma:

- Nas linhas, define-se o âmbito de actuação que pode ser o grupo ou a criança com NEE;
- Nas colunas, definem-se as actividades, os recursos e a avaliação por referência aos Objectivos Gerais e Específicos.

Quanto aos Objectivos Gerais, visar-se-á:

- Familiarizar as crianças com a linguagem escrita;
- Melhorar a competência comunicativa das crianças;
- Estimular a inclusão da criança com NEE.

Quanto aos Objectivos Específicos, visar-se-á:

- Alargar a competência de Expressão Oral de todas as crianças;
- Aumentar a consciência linguística (para que as crianças aprendam as noções de frase, palavra, sílaba e fonema);
- Iniciar a descoberta do princípio alfabético (associar fonemas e grafemas);
- Estimular a integração de regras de convívio na criança com NEE;
- Melhorar a capacidade de concentração e resistência à frustração da criança com NEE;
- Conter a agressividade da criança com NEE.

5.3 - Actividades

Como pano de fundo, trabalhar-se-á na difusão/ reflexão sobre os traços identitários de uma Escola Inclusiva, em toda a Comunidade. De resto, esta actividade vem reforçar o próprio Projecto Educativo do Agrupamento que se assume como inclusivo e encontra legitimação no PISA 2000 que demonstra que se aprende a ler melhor em climas participativos (p)

Para a aprendizagem da técnica de decifração, privilegiar-se-á o contacto assíduo com os livros das bibliotecas de sala e “de proximidade”, segundo as linhas de orientação dos Projectos *Literatura & Literacia* e *Ler a Par*. Este contacto será orientado para a criação de

laços duradouros com o acto de ler, o que pressupõe a presença de narradores afectuosos (educadores e familiares, vizinhos ou amigos das crianças), na sala de actividades ou no domicílio, que deverão narrar ou ler em voz alta textos significativos. A lógica de intervenção será partir do som para chegar às letras como, aliás, já fazem as Educadoras deste Jardim de Infância e se fez no Projecto de *Pedagogia das Amas*

Será garantida, também, a variedade e qualidade da oferta e da recriação dos textos, em diversas linguagens – plástica, dramática ou musical. A recriação dos textos apoiar-se-á, ainda, no uso de Objectos Evocativos dos Universos Textuais, funcionando como apoio à memória.

Estas actividades serão desenvolvidas em articulação com as Actividades de Enriquecimento Curricular e de Apoio à Família.

De referir que, em 2008/2009, o Enriquecimento Curricular ficou, na Escola do Casalinho da Ajuda, sob a responsabilidade do Núcleo de Investigação-Acção em Literatura e Literacia da Civitas, que, por sua vez, celebrou um acordo de parceria com a Escola Superior de Teatro e Cinema. Assim sendo, todas as equipas que intervêm na Escola receberam e vão continuar a receber formação em Educação pela Arte, incluindo Literatura, Condições de Aprendizagem da Leitura e Escrita, Educação Intercultural – identificação e valorização de traços das culturas em presença.

De salientar, também, o apoio da Cooperativa A Torre na formação de professores em leitura, escrita e matemática.

Quanto à iniciação à descoberta do princípio alfabético, serão privilegiadas as actividades de canto, de repetição de rimas e de divisão (oral) de palavras em sílabas. Mais tarde, introduzir-se-á a manipulação de frases e palavras, incluindo a divisão da frase em palavras.

Seguindo as propostas de Viana (2007) desenvolver-se-á um Programa de Treino da Consciência Fonológica que incluirá actividades do tipo:

- Dividir o nome próprio em pedacinhos;
- Dar palavras divididas em pedacinhos e pedir à criança que as reconstituam;
- Descobrir o primeiro pedacinho de uma palavra;
- Descobrir, de entre um conjunto de palavras, as que começam por uma determinada letra (por exemplo as que começam por R -Rosa...);
- Descobrir, de entre um conjunto de palavras a “intrusa” relativamente ao som inicial (cf Viana 16).

A mesma autora indica vários programas de treino disponíveis no nosso país: Martins & Niza, 1998; Melhor falar para melhor Ler, Viana, 2000, 2002; Vamos juntar letras e fazer palavras (Pinto, 2002; Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância (Lopes & col, 2006).

Quanto às estratégias de mudança de atitudes, espera-se conseguir introduzir práticas reguladoras do clima, como as assembleias, o jornal de parede e os registos diários de avaliação de comportamento.

Relativamente à criança com NEE, estimular-se-ão as actividades por ela mais desejadas, como brincar com certos brinquedos e jogos, ouvir histórias particularmente significativas que a ajudem a libertar as suas tensões, participar em jogos de palavras.

Quanto aos recursos humanos, estarão envolvidos na acção as duas educadoras de infância, os três professores do 1º ciclo, os professores do ensino especial, três monitores (em simultâneo) dos cinco que rotativamente orientam as Actividades de Enriquecimento Curricular, a monitora da Biblioteca de proximidade e os voluntários da ALEM e, provavelmente, dois jovens do Serviço Voluntariado. A coordenação estará a cargo da direcção do ALEM em colaboração estreita com a Direcção do Agrupamento Francisco Arruda e o representante da Escola Superior de Teatro e Cinema.

Quanto a equipamentos, dispõe-se de uma Biblioteca de Proximidade bem apetrechada, à qual se juntam a antiga biblioteca da escola e as bibliotecas de sala de jardim de infância. Nesse espaço está também alojada uma pequena ludoteca muito apreciada pelas crianças.

A Civitas garante, igualmente, os materiais de apoio ao Projecto *Literatura & Literacia* (sacos para transporte de livros, símbolos e fichas de opinião de leitor e de documento (ver anexo) e o material de expressão plástica.

A Escola encarregar-se-á da promoção de visitas de estudo, com o apoio da autarquia local e das verbas conseguidas num concurso de Promoção do Sucesso, da responsabilidade da Fundação Calouste Gulbenkian.

A Escola Superior de Cinema e a Cooperativa A Torre providenciam outros equipamentos (instrumentos, alguma aparelhagem) que a Escola não possui.

Quanto à avaliação, será qualitativa e quantitativa.

Na primeira modalidade, focar-se-á o interesse das crianças e famílias pelas actividades propostas e a variedade de produções em diferentes linguagens. Também a qualidade das propostas de incentivo à leitura será alvo de observação.

Na segunda modalidade, será contabilizada a frequência das interações das crianças com a escrita e a frequência das visitas de estudo e de descoberta (museus, exposições, espectáculos).

No final do ano, será repetida a aplicação dos Testes de competência linguística.

5.4 - Plano Esquemático da Intervenção

Quadro 13 - Plano esquemático de intervenção

ÂMBITO	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
COMUNIDADE	Reflectir sobre os traços de uma escola inclusiva Familiarizar com a linguagem escrita	Divulgar as características da escola inclusiva	formação professores pais e encarregados de educação e comunidade	Parceiros de consórcio Biblioteca de proximidade	Níveis de satisfação Adesão de todos os implicados Frequência do envolvimento com a leitura
GRUPO	Familiarizar com a linguagem escrita Melhorar a competência comunicativa	Alargar a competência de expressão oral Aumentar a consciência linguística: (frases, palavra, sílaba, fonema) Iniciar a descoberta do princípio alfabético	Contacto assíduo com os livros da biblioteca de sala e de proximidade Envolvimento da família na leitura domiciliária Distinção de tipologias de texto Programa de treino da consciência fonológica: Pedagogia das amas: Repetir lengalengas e rimas, cantar canções dizer poemas Reconhecer os nomes próprios das crianças do grupo Fazer jogos de manipulação de sílabas: Divisão da frase em palavras Divisão das palavras em sílabas Identificação de sons da língua Recriação de textos em linguagem plástica, dramática e musical em articulação com as actividades de enriquecimento curricular e de apoio à família	recursos humanos treinados/formados para as tarefas de familiarização com a escrita apoio de voluntários para a diferenciação pedagógica espaços adequados de muito boa qualidade (escola p3 moderna) Equipamentos Bibliotecas de sala, tratadas de acordo com o sistema do projecto <i>literatura & literacia</i> (tipologias variadas de obras) e Biblioteca de proximidade, Ambiente alfabetizador enriquecido com materiais lúdicos Materiais de expressão plástica, dramática e musical	Qualitativa Interesse das crianças e da família pelas actividades de leitura/escrita Qualidade/variedade das produções em diferentes linguagens Qualidade das actividades de incentivo à leitura e escrita quantitativa Frequência de interações com a linguagem escrita Frequência das visitas de estudo, descoberta (museu, exposições, espectáculos...) Repetição dos testes de avaliação de competência linguística

Fonte: tese de especialização - Maria Semedo não publicado

CONCLUSÕES

Conclusões

No início deste trabalho, afirmámos que gostaríamos de dispor de uma *compreensão mais clara das práticas inclusivas dos educadores de infância do ensino regular, no que respeita à descoberta do princípio alfabético por crianças socioculturalmente desfavorecidas, bem como das práticas usadas em relação a crianças com NEE.*

Por tal motivo, colocamos as questões que iríamos tentar aprofundar:

- Quais as estratégias utilizadas pelos educadores e implementadas na Educação de Infância para desenvolver o princípio alfabético nas crianças socioculturalmente desfavorecidas?
- De que forma os Educadores organizam as actividades, de modo a incluir as crianças com NEE nesta descoberta?

No final do estudo, cremos que é legítimo concluir que as Educadoras do grupo analisado desenvolveram, com assinalável êxito, as estratégias de enriquecimento vocabular sobre as quais assentará o trabalho de descoberta da linguagem escrita, no 1º Ciclo.

Com efeito, os resultados do TICL mostram que nas vertentes **Conhecimento Lexical e Memória Auditiva para Material Verbal** os valores estão próximos e algumas acima da média, tendo em conta o ponto de partida.

Quanto ao **Conhecimento Morfo-sintáctico e Capacidade para Reflectir sobre a Linguagem Oral**, a análise quantitativa do TICL permite verificar que os resultados encontrados, na sua maioria, **estão abaixo dos indicadores de mestria.**

Com efeito, a esmagadora maioria das crianças revela desconhecimento dos conceitos relativos à escrita:

- Noção de palavra;
- Noção de sílaba;
- Noção de letra/número;
- Noção de frase.

Mas, neste ponto, as dúvidas que nos assaltam são muitas, sobre as vantagens de acelerar o processo. Valerá a pena? Com que custos?

Embora as Orientações Curriculares não apontem para a aquisição de tais conceitos, no pré-escolar, talvez seja possível introduzi-los aos 5/6 anos, de uma forma lúdica, sabendo que são facilitadores da compreensão do princípio alfabético. As Educadoras da equipa estão inteiramente disponíveis para a experimentação, de uma forma mais sistemática, de um

programa de estimulação da consciência fonológica. Aliás já o fazem embora, talvez de uma forma empírica e, talvez, não sistemática.

Nesta sua posição sente-se o receio dos riscos a que nos referimos anteriormente, acerca do que se passa no sistema educativo francês que prevê a explicitação e aquisição destes conceitos no final da etapa pré-escolar. O texto de referência e acompanhamento dos programas de 2002, publicado em 2006 e intitulado *Le Langage à l'École Maternelle*, mostra bem o respectivo grau de exigência.

Pelo contrário - como também ficou expresso no enquadramento teórico - o sistema educativo finlandês, onde a aprendizagem formal da leitura se faz aos sete anos, tem os melhores resultados em compreensão leitora, aos 15 anos, conforme demonstra o PISA 2000, especificamente dedicado à literacia da leitura.

Estes factos devem fazer-nos ponderar sobre as vantagens e desvantagens de antecipar etapas, relativamente ao ensino-aprendizagem formal da leitura/ escrita.

Como pudemos verificar, João dos Santos e Françoise Dolto, ambos pedopsiquiatras, foram peremptórios na denúncia das desvantagens. Aquilo que é feito com grande esforço, aos cinco ou seis anos, no domínio da aprendizagem da decifração (conhecimento de letras), torna-se subitamente muito mais fácil, dois ou três anos mais tarde.

Assim sendo, balançando os prós e os contras, optaríamos por deixar duas recomendações às equipas do Jardim-de-Infância e 1º Ciclo da instituição onde fizemos /fazemos esta intervenção, deixaríamos as seguintes:

- Estreita articulação entre ambas as equipas.
- Experimentação da reflexão deliberada sobre linguagem escrita no pré-escolar.

Esta reflexão seria muito cautelosa, de modo a não desmotivar as crianças para a sua futura aprendizagem formal, no início do 1º Ciclo.

As alterações a introduzir não seriam substanciais na etapa pré-escolar mas sim no 1º Ciclo, dando mais tempo à fase da passagem da literacia emergente para a da aprendizagem da escrita convencional.

O esforço centrar-se-ia, então, na criação de ambientes alfabetizadores, segundo as linhas de acção preconizadas nos Projectos *Literatura & Literacia* e *Ler a Par* cujo impacto tem sido consistentemente provado.

Com efeito, em todos os estabelecimentos onde estiveram ou estão em curso os referidos projectos, quer se trate de crianças distantes ou próximas da cultura letrada, o entusiasmo das mesmas e dos seus encarregados de educação, pela leitura, tem sido uma

constante (1997-2008). Quando os pais compreendem o seu papel central na vinculação da criança à leitura, não se poupam aos esforços pedidos pela instituição escolar. Mesmo “quando não têm o hábito de ler”, como afirmam (cf Ler, Magia Maior).

De referir que estes projectos têm sido recorrentemente apresentados na Universidade do Minho, a convite de uma das docentes,^{xi} que desempenha funções estratégicas no PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) e na Civitas, integrando a direcção do Núcleo de Investigação-Acção em Literatura e Literacia.

Por sua vez, a Civitas - Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos pegou nos citados projectos, para os manter vivos, quando o Ministério da Educação anunciou o termo do *Programa Boa Esperança, Boas Práticas* e extinguiu o Instituto de Inovação Educacional. Esta sobrevivência tem permitido a difusão das estratégias e o aprofundamento da reflexão teórica que as fundamenta.

A aplicação de testes de competências linguísticas e de desenvolvimento, à população do Jardim de Infância do Casalinho, bem como os estudos sociológicos desenvolvidos no mesmo Bairro, vêm na linha de acção da Civitas, que não intervém junto das populações sem a sua colaboração e sem a análise da realidade.

Existe, portanto, uma linha de investigação sobre o papel da literatura na aquisição da competência leitora que tem, inclusivamente, vindo a influenciar a linha, neste momento dominante, do ensino da linguística. A presença da literatura ao longo de toda a vida parece ser o segredo de uma vinculação duradoura à leitura. (cf. Anexo IV)

Paralelamente desenvolver-se-ia um programa de treino da consciência fonológica no jardim-de-infância, conforme consta do Plano de Intervenção.

Na verdade, a circunstância trabalharmos com efectivos alargados, confere um lugar dominante à expressão oral e ao movimento (histórias, canções, danças, rimas, ritmos). Assim sendo, o domínio da linguagem primeira e das linguagens mais espontâneas das crianças são privilegiadas no pré-escolar.

Além disso, muitos educadores conhecem já estratégias específicas para a descoberta do princípio alfabético pelo que a iniciação à leitura se encontra facilitada. O nosso problema situa-se, de facto, na “fidelização” das crianças à leitura, uma vez que o material impresso não abunda. Não há, de facto, muitas bibliotecas públicas, e bibliotecas escolares e nas zonas Rurais não existe mesmo uma biblioteca, o que tornam fácil o acesso a textos com sentido. Nas aulas, impera o manual.

Em consequência desta situação, o que parece mais simples de fazer é o registo escrito de textos tradicionais, que circulam de boca em boca, e a redacção de textos que relatem as vivências dos próprios alunos e suas famílias. Tal como Freinet experimentou, no início do século XX, na França rural, e Paulo Freire pôs em prática nas suas campanhas de alfabetização (designadamente em S. Tomé e Príncipe) é possível conferir sentido social aos escritos dos próprios alunos e populações nativas.

Este facto dá uma esperança de podermos melhorar a aprendizagem da escrita (linguagem secundária). Enquanto escasseiam os livros, poderão ler-se textos pessoais e recontos de textos da tradição oral.

A comparação entre o texto analisado, sobre Pedagogia Mediatizada, e as descrições dos Projectos Literatura & Literacia e Ler a Par permitem afirmar que os mesmos conferem um lugar central ao mediatizador, designando-o, contudo, mediador. Quanto à preocupação com a transmissão da herança cultural ela é, também, evidente.

Concluiremos este trabalho com a expressão de Tomasello, citada por Fonseca: “O triunfo cognitivo da espécie não se deve unicamente ao envolvimento físico e natural mas também ao envolvimento social, à herança cultural”. (p.88)

A aprendizagem da leitura e da escrita, a invenção mais ousada do Homem, requer a presença de artefactos culturais – livros, lápis, canetas, computadores - e a presença de alguém que seja modelo para o seu uso. Com efeito, da forma destes objectos não se infere a sua utilização.

Quanto ao atendimento das crianças com NEE entusiasma a filosofia da Escola Inclusiva que será, em última análise, a melhor escola para qualquer criança. Talvez que a organização do Sistema Educativo, em S Tomé, tire proveito do atraso histórico, no atendimento das necessidades especiais dos alunos. Em África, ainda estamos a viver a etapa da Escola de massas, “modelo tradicional” tal como sucedeu em Portugal quando era potência colonizadora.

Talvez seja possível saltar a etapa da criação de escolas e turmas de Educação Especial, enriquecendo a oferta educativa da escola comum, com os recursos indispensáveis ao atendimento de todas as crianças, ou, pelo menos, de uma larga maioria. Evitar-se-ia a criação de um sistema de Ensino Especial, saltando-se logo para uma Escola Inclusiva, numa perspectiva de qualidade para todos.

Só assim se cumprirá o espírito de Salamanca e Jomptien que luta pela frequência escolar em ambiente o menos restritivo possível.

BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas

- Ainscow, M (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula* - Um guia para a Formação de Professores. Lisboa: IIE/UNESCO
- Ainscow, M., Porter, G.; Wang; M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE
- Arcas da Silva, L.S. (2006). “*Aprendizagem Cooperativa e Inclusão- Análise Crítica do Livro de Ramos Leitão*”, *Cadernos de Educação de Infância*, nº 78 (Maio /Agosto - 2006). Edição da APEI, Lisboa
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A.; Costa, A.F.; Ávila, P.(1996). *A Literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação
- Bettelheim, B. (1975). *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa: Livraria Bertrand.
- Biler, Equipa de Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo, Região da América Latina e Caribe, Banco Mundial ((2003), *Desenvolvimento Inclusivo: Uma abordagem universal da Deficiência*. Disponível em http://bica.cnoinfor.pt/images_news/PDFs/old/Paper_Rosangela.pdf , consultado em 2 /11/ 2008.
- BOGDAN & BIKLEN (1994) – “*Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora
- BOUTON, C. P., (1977). “*O Desenvolvimento da Linguagem*”. Editores: Moraes. Lisboa.
- CASTETS, B., (1964). “ *Psychose de l’ Enfant et Struures Psychotiques*”. In Recherches, Setembro, 97-115.
- Chauveau, G. Remond & M.Rogovas-Chauveau, E. (1993). « *L’ Enfant apprenti lecteur*».Paris: INRP-L’Harmatan.
- Cidade Moura org. (2002) *Actas do 2º Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever- Leitura e Coesão Social* (pp.29-46). Lisboa: Civitas.
- Civitas /IELT (2005). *Projecto de Criação de um Centro Virtual de Pedagogia das Amas* (não publicado).
- Clark, C., Rumbold, K. (2006) *Reading for Pleasure: A research overview. Summury*. London: National Literacy Trust. <http://www.literacytrust.org.uk> , consultado em 2007 e em 20-08-2008.
- Coelho, A. (1883). *Os Elementos Tradicionais da Educação - Estudo Pedagógico*, Lisboa: Livraria Universal.
- Coelho, A. (1994). *Jogos e Rimas Infantis*. Porto.

- Colomer, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. Revista de Educación, Sociedad Lectora y Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, (nº extr). 203-216 disponível em www.oei.es/fomentolectura/revista_escolar_2005.pdf, consultado em 2007 e em 20 - 08- 2008.
- Correia, L. M. (2000) – “*Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*”. Porto. Porto. Editora
- Costa, M.J (1992) *Um Continente Poético Esquecido - As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Dolto, F. (1989). *L'Échec Scolaire- Essais sur l'Éducation*. Ergo Press.
- Egan, K (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: D.Quixote.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Linguagem Escrita*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2002). *Pedagogia Mediatizada*. Lisboa: Âncora.
- Freinet, C (1971). *La Méthode Naturelle III L'Apprentissage de l'Écriture*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Freire, P. (1988) *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez.
- Freitas, E. Santos, ML (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal*, Lisboa: D. Quixote
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Principia Editora Lda.
- Humberto, J. (adapt) *Caracterização da Escola a partir de um guião de Estrela Bogdan e Biklen* (1994), Lisboa: ESE João de Deus.
- ISPA (s/d). *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*. Lisboa: ISPA/Departamento de Psicologia Educacional.
- Kirk, Samuel A. e GALLAGHER, James J., (1991). “*A Educação da criança Excepcional*”. Editora: Martins Fontes. São Paulo.
- Lisboa, E (2005) *Eu sou aquilo que leio*. in Cidade Moura (org.) *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Civitas, Fundação Mário Soares, 50 Anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, Lisboa Editora.
- Lopes, J.T; Antunes, L.(2000) *Sobre a Leitura – Vol V.Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes.Relatório Síntese*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.
- LURIA, A. R., (1986). “*Pensamento e Linguagem*”. Editora: Artes Médicas. Porto Alegre.
- MANNONI, M., (1967). “*A Criança «Doente» e os Outros*”. Editora: Moraes. Lisboa.

- Martins, M.A, Besse, J.M., Chauveau et al (1993). *La Lecture Pour Tous*. Paris:Armand Colin.
- Martins, M.A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*, Lisboa ISPA.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche, (2006) *Le Langage à l'école maternelle- Outil pour la mise en oeuvre des programmes 2002*. Paris: Direction de l'enseignement scolaire, Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence- École, Documents d'accompagnement des programmes.
- Ministério da Educação (1998). *Criar o Gosto pela Escrita*, Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (1990) *Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2002) (2ª ed) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*- Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação: Gabinete de Estudos e Planeamento (1987) *A Criança Diferente – Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: GEP Reprografia /Editorial MEC (capa).
- Morais J (1997). *A arte de ler – Psicologia Cognitiva da leitura*, Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura (org) *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever, Leitura e Coesão Social*, Lisboa: Civitas p.35.
- Moura, L. (1998). *Educação Inclusiva, Acesso e Qualidade* - Monografia para Curso de Estudos Superiores Especializados de Orientação e Gestão Educacional – Variante de Supervisão Pedagógica. Lisboa: ESE Maria Ulrich.
- Neves, M.C. “Livros de Leitura ou Leitura de Livros”, in Cidade Moura (org.) (2002) *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever - Leitura e Coesão Social*. Lisboa: Civitas – Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos.
- OCDE/PISA (*Programme for International Student Assessment*) (2000). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie- Premiers résultats de PISA 2000*, Paris: Les éditions de l'OCDE.
- Perrenoud Ph. (2002) *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Porto: Asa.
- Pires, E. (2003). *Contributos para o estudo da relação escola – família na educação pré-escolar*, Dissertação apresentada com vista a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana. (não publicado).
- Porter, G (1994). “*Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*” in Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M (1997) *Caminhos para as Escolas. Inclusivas*. Lisboa: IIE.

- Ramos Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Edição do autor.
- Ramos, AM (2003) *Introdução ao ante-projecto de criação de um Centro Virtual de Pedagogia das Amas* (não publicado)
- Raven, J.C. (2001). *Coloured Progressive Matrices-Sets A, AB, B*. London: Oxford Psychologists Press.
- Ribeiro, F. (2001). "*O Projecto Literatura & Literacia*" in Revista Noesis. Lisboa: IIE.
- Rodrigues D. *Aprender Juntos para Aprender Melhor..* in Rodrigues (org) (2007. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, UTL /Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D (2006). *Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva*, in Rodrigues (org) *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol. I, Faculdade de Motricidade Humana, UTL /Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Rodrigues, D. *Inclusão e Qualidade*, in Jornal de Letras 26 Set -9 Outº 2007, pp.8-9.
- Rodrigues, M.F., *Literatura & Literacia ou da Inseparabilidade do Ensino da Língua e da Literatura* in Cidade Moura (org) (2002) *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever, Leitura e Coesão Social*, (pp:52-58) Lisboa: Civitas.
- Rodrigues, D. (2001) –“ Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva”. Porto Editora
- Rolo, I. (1998). *Literatura & Literacia* - Monografia para Curso de Estudos Superiores .Especializados de Orientação e Gestão Educacional – Variante de Supervisão Pedagógica. Lisboa: ESE Maria Ulrich.
- Rolo, M.C. (2001). "*Ler – Magia Maior – um percurso de leitura do Pré-escolar ao Final do 2º Ciclo* " Revista Noesis. Lisboa: IIE.
- Rolo, M.C. (2007). *Políticas de Leitura – Um contributo para a Gestão da Qualidade*. Investigação Aplicada realizada no âmbito de licença sabática concedida pelo Ministério da Educação. (5 volumes). Lisboa: não publicado.
- Rolo, M.C.; Fonseca, D.; Pires, MJ (1994) *Rimas e Jogos Infantis*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Rosenthal. R; Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*, Tournai: Casterman.
- Salgado, L. "*Competência de leitura e o insucesso e abandono escolares*", in Cidade Moura (org.) (2002) *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever - Leitura e Coesão Social*. (pp.11-19) Lisboa: Civitas – Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos
- Sallenave, D. (1997). *À Quoi sert la littérature?* Paris: Textuel.
- Santos, J (1983). *Ensaio sobre educação I O Falar das Letras*. Lisboa: horizonte.
- Santos, J.(1982). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

- Seabra Diniz, J. (2002). “*A história – Realidade e Fantasia*” in *Cidade*”.
- Semedo, M.(2008). *Literatura, literacia e inclusão: Estudo com Crianças de Meios Socioeconómicos Desfavorecidos*, Monografia Final do Curso de Estudos Especializados em NEE. Lisboa: ESE João de Deus (não publicado).
- Serrano, J. *A sala de Aula Porta para a Realidade in Rodrigues, D.e Magalhães, M.B. Aprender Juntos para Aprender Melhor (2007) Faculdade de Motricidade Humana.*
- Silva, A.C. (2002). *Bateria de provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Sim-Sim (coord), (2006). *A Consciência Fonológica e a Emergência da Escrita Antes do Ensino Formal* in *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.
- Teberosky, A. *La Lectura y la Escritura desde una Perspectiva Evolutiva*.
- Teberosky, A.(1990). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita* .São Paulo: Editora Unicampo. UNESCO: disponível em www.unesco.org . consultado em 20-08-2008.
- Vasconcelos, T.(1997). *Ao Redor da Mesa Grande*, Porto: Porto Editora.
- Viana, F (2007) Aprender a ler: dos sons às palavras, disponível em [www.fernanda_viana_cong_1ciclo_2007_aprender_a_ler_dos_sons_as\(1\).pdf](http://www.fernanda_viana_cong_1ciclo_2007_aprender_a_ler_dos_sons_as(1).pdf) , consultado em 2008 em 20_01_2008.
- Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Viana, F. (2005). “*Literacia e Formação de Professores*”, in Cidade Moura (org.) *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Civitas, Fundação Mário Soares, 50 Anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, Lisboa Editora.
- Viana, F.(1998). *Da Linguagem Oral à Leitura – Construção e Validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*, -Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vigotsky (1979). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yaguello, M. (1991) *Alice no País da Linguagem*. Lisboa: Estampa.
- Zazzo, R., (1969). “*Les Débilés Mentales*”. Editora: Colin. Paris.

ANEXOS

Anexo I - Instrumentos de recolha de dados

- Ficha de Anamnese (historia do desenvolvimento e história médica)
- Guião de entrevista à educadora responsável da sala
- *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*, Viana (2004)
- *Escala de classificação*
- *Escala de classificação de estilo de aprendizagem*
- *Relatório Individual* elaborado pelas Educadoras responsável, apresentando o quadro educacional da criança e incidindo sobre os seus aspectos mais problemáticos.

Anexo II - Teste de identificação de competências linguísticas

Origem: Página Web do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Objectivos:

- ❖ Avaliar as dimensões da linguagem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura, de modo a constituir um instrumento de identificação de crianças em risco de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita;
- ❖ Fornecer aos educadores informação útil para a orientação metodológica do seu trabalho no sentido do desenvolvimento de competências emergentes de leitura e escrita;
- ❖ Permitir aos professores orientar a sua prática no sentido do desenvolvimento de aptidões para a leitura.

Quadro nº 14 - Teste de Identificação de Competências Linguísticas

I Parte – Conhecimento Lexical (64 itens)
A. Nomeação de partes do Corpo (Partes do Corpo)
B. Nomeação de objectos (Objectos)
C. Identificação de verbos que definem acções (Verbos)
D. Nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico (Categorias)
E. Explicitação de funções (Funções)
F. Utilização de Locativos (Locativos)
G. Nomeação de cores (Cores)
H. Explicitação de opostos (Opostos)
II Parte – Regras Morfológicas (27 itens)
I. Concordância Género-Número
J. Pretérito Perfeito (Pretérito)
L. Plurais (Plurais)
M. Graus de Adjectivos
N. Compreensão de Estruturas Complexas
III Parte – Memória Auditiva (19 itens)
O. Repetição de Pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens (Repetição)
P. Sequencialização Narrativa
IV Parte – Reflexão sobre a Língua (24 itens)
Q. Avaliação da Correção Sintáctica dos Enunciados (Avaliação da Correção)
R. Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas (Segmentação)
S. Identificação Auditiva de sílabas iniciais e finais (Identificação Auditiva)

Fonte: Manual de Aplicação

O **T.I.C.L.** (Teste de Identificação de Competências Linguísticas) é uma prova de linguagem expressiva que visa a identificação de competências linguísticas em quatro vertentes: Conhecimento Lexical; Conhecimento Morfo-sintático; Memória Auditiva para Material Verbal e Capacidade para Reflectir sobre a Linguagem Oral.

Pela análise quantitativa do TICL podemos verificar que os resultados encontrados, na sua maioria, estão abaixo dos indicadores de mestria, devido às dificuldades demonstradas nas vertentes: **Conhecimento Morfo-sintático** que está intimamente ligado ao meio de pertença o qual permite que a criança, adquira os padrões de organização frásica e extraia a maior parte das regras morfológicas que regem essa mesma língua. E a **Capacidade para Reflectir sobre a Linguagem Oral** que constitui um grande preditor da aprendizagem da leitura nos anos iniciais. “ *A aprendizagem da leitura pode ser facilitada por dois aspectos distintos: a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica com uma influencia directa na aquisição das correspondências grafema/fonema, isto é, no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilita um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas para o reconhecimento das palavras e para a compreensão do texto como um todo. Crianças que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológico estão, anos mais tarde, entre os maus leitores.*” Nas vertentes de Conhecimento Lexical e Memória Auditiva para Material Verbal os valores estão próximos e algumas acima.

E os meninos dos cinco anos apresentam os valores próximos (**D, E, F**) ou mesmo acima da média (**C, G, H, I**). Os meninos da faixa etária dos 5 anos precisam trabalhar mais o conteúdos **M. sintáctico e R. Língua**

Anexo III – Listagem de Estratégias de Parker, Harvey (2003) para crianças com DDAH

Desatenção:

- Sentar a criança numa área sossegada.
- Sentar a criança perto de alguém que funcione como um bom modelo
- Reduzir as tarefas ou os períodos de trabalho, para coincidirem com o âmbito de atenção da criança; usar um cronómetro;
- Dividir trabalhos longos em partes mais pequenas, de forma que a criança possa vislumbrar o fim do trabalho;
- Atribuir uma tarefa de cada vez, para evitar sobrecarga de trabalho
- Dar instruções claras e concisas;
- Procurar envolver a criança na apresentação de “aulas”
- Ignorar comportamentos inadequados menos relevantes
- Aumentar o imediatismo das recompensas e das consequências
- Supervisionar a criança de perto, durante os períodos de transição
- Usar reprimendas “prudentes” , quando ocorre um comportamento inadequado (isto é, evitar censuras e críticas)
- Reagir ao comportamento positivo com elogios;
- Reconhecer o comportamento positivo da criança que se encontra próxima
- Estabelecer contrato comportamental
- (...) Levantar a mão, esperar indicação de que pode falar
- Solicitar a criança, unicamente quando a mão está levantada de forma adequada
- Elogiar a criança quando esta levanta a mão para responder a questões (para intervir)

Actividade Motora:

- Permitir que, por vezes, a criança se levante, quando está a trabalhar
- Proporcionar oportunidades para que tenham lugar “pausas”, quando a criança está a trabalhar sentada, isto é, fazer recado

Humor

- Proporcionar encorajamento e incentivo
- Elogiar com frequência comportamentos positivos e produtos de trabalho
- Falar suavemente, de forma não ameaçadora, se a criança se mostrar nervosa
- Procurar oportunidades para que a criança assuma um papel de liderança na sala
- Reservar tempo para conversar em privado com a criança
- Proporcionar reforços com frequência, quando são visíveis sinais de frustração
- Procurar sinais de crescente tensão e proporcionar incentivo ou reduzir a carga de trabalho, para aliviar a pressão e evitar explosões temperamentais
- Proporcionar breve treino de auto controlo da sua agressividade: incentivar a criança a afastar-se, a usar estratégias para se acalmar, a dizer ao adulto mais próximo que está a ficar zangada.

Organização/Planificação

- Estabelecer regras de organização
- Incentivar o cuidado com a organização mais do que penalizar o desleixo

Conformidade

- Elogiar o comportamento que denota conformidade
- Proporcionar retorno imediato

Socialização

- Monitorizar interações sociais
- Incentivar a realização de tarefas que promovam a aprendizagem cooperativa com outras crianças
- Proporcionar treino de competências sociais em situação de pequeno grupo
- Atribuir responsabilidades especiais à criança, na presença de grupos de pares, para que outros tenham dele uma opinião positiva.

Anexo IV - Protocolo da entrevista com a responsável do Jardim xxx

Introdução

Esta entrevista insere-se na dissertação a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial, que versará sobre as estratégias utilizadas pelos educadores de infância para desenvolver o princípio alfabético nas crianças socioculturalmente desfavorecidas e incluindo as com nee.

1. Apresentação da entrevistadora e dos objectivos da investigação:

Entrevistadora:

Maria Vaz Semedo.

2. Apresentação dos objectos do estudo:

Gerais

1. Recolher dados sobre o percurso e potencialidades escolares da criança e do grupo.
2. Conhecer o envolvimento da família no acompanhamento do itinerário da criança.
3. Contribuir com o estudo para implementação de estratégias de apoio a criança ao nível de jardim-de-infância para melhorar os níveis de aprendizagem.

Específicos

Recolher dados sobre:

1. Áreas fortes e áreas fracas da criança;
2. Nível de integração da criança no grupo;
3. Problemas de aprendizagem da criança;
4. Interações da criança com os adultos;
5. Estratégias e metodologias utilizadas na dinâmica da sala;
6. Técnicas de elaboração e de desenvolvimento de adaptações curriculares;
7. Prática na sala de aula;
8. Critérios de selecção e gestão das estratégias de apoio a criança, no contexto do Projecto Curricular de sala;

9. Formas de interacção com outros profissionais;
 10. O nível de envolvimento da família no acompanhamento do percurso escolar da criança;
 11. Necessidade de implementação de futuras estratégias de apoio a criança para melhorar os níveis de aprendizagem uma vez que a criança vai continuar no jardim-de-infância.
-
3. Garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade da entrevista.
 4. Solicitar autorização para gravar a entrevista.

Anexo V - Guião da entrevista com a educadora responsável do grupo

I-I - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

- 1- Como caracteriza sumariamente o seu grupo de crianças?*
- 2- Qual é a sua impressão geral sobre a sala/turma?*
- 3- Qual a sua opinião sobre a integração da criança com atraso no grupo?*
- 4- O que pensa da atitude dos colegas em relação a esses meninos?*
- 5- Como caracteriza a articulação entre os docentes deste jardim-de-infância e outros técnicos?*
- 6- Que tipo de apoios ou encaminhamentos são prestados a essas crianças?*
- 7- Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a inclusão?*

II INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA NO GRUPO

- 1- Qual é a sua opinião sobre a criança?*
 - a) Ritmo*
 - b) Autonomia.*
 - c) Trabalho em grupo.*
 - d) Relações com adultos*

III - PRÁTICA NA SALA DE AULA

Aquisição de conhecimentos

- 1- Na sua opinião, como é que a criança com NEE aprende com mais facilidade?*
- 2- Qual a sua opinião sobre a criança com nee nos seguintes domínio:*
 - a) O desenvolvimento*
 - b) As áreas fortes e fracas*
- 3- Como caracteriza o trabalho no grupo com a integração desta criança?*
- 4- Tem experiência de trabalho com crianças portadoras com NEES?*
- 5- Que estratégias diferenciadas utiliza com estas crianças?*
- 6- Considera que os objectivos e as estratégias utilizadas foram suficientes e adequadas tendo em conta que esta criança tem um Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor?*

IV PROJECTO EDUCATIVO

7- Como caracteriza os projectos que estão integrados o grupo?

V- OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

1- Como caracteriza os tempos livres no jardim?

VI- RELAÇÃO PAPEL DA FAMÍLIA

1- Qual a sua opinião sobre o nível de participação dos pais no jardim-de-infância?

2- O que pensa da atitude dos pais das outras crianças sobre a inclusão das crianças com NEE?

Obrigada pela sua colaboração

Anexo VII- Poster e handout: Finuras de Leitura - Linhas de Força para Cativar Leitores

ⁱ http://www.uefs.br/disciplinas/exa519/Des_Inclusivo_Paper_Port_Final.pdf

ⁱⁱ Projecto de Criação de um Centro Virtual de Pedagogia das Amas (2005) (não publicado)

ⁱⁱⁱ Cf. designadamente: Projecto *Bookstart* (UK); *Natti per Leggere* (IT); *Reading Is Fundamental* (USA)

^{iv} Tradução de Rolo, MC, 2008

^v Este projecto foi apoiado entre 1997-2001 pelo Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação e do Programa Boa Esperança Boas Práticas ligado à iniciativa Schooling for Tomorrow dos Ministros da Educação da OCDE. Com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian o acervo do projecto deu origem ao Centro de Estudos e Recursos de Literatura & Literacia.

Quando cessou o apoio institucional do ME, o projecto foi apoiado pela Civitas-Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos, em parceria com a Escola Secundária Marquês de Pombal e o Centro de Formação de Associação de Escolas Calvet de Magalhães. Presentemente o financiamento é garantido pelo Jerónimo Martins SPGS-SA.

^{vi} Estes dois projectos são desenvolvidos no âmbito da actividade do Centro de Estudos e do Núcleo de Investigação –Acção em Literatura & Literacia da Civitas que lidera um consórcio para a intervenção no bairro de realojamento do Casalinho da Ajuda e zonas limítrofes, através do Projecto *Laço Social*. Do Consórcio faz parte o Agrupamento de Escolas Francisco Arruda que integra o Jardim-de-infância referido

^{vii} Coube-me a execução desta tarefa tendo tido a oportunidade de trabalhar com a respectiva equipa pedagógica

^{viii} Esta intervenção durou apenas quatro meses tendo sido interrompida com o meu regresso a São Tomé e Príncipe. A falta de financiamento inesperada do Projecto Laço Social, pelo programa Escolhas, inviabilizou a minha substituição

^{ix} Antes da designação actual, conheceu duas outras: Núcleo de Investigação-Acção Paul-Henry Chombart de Lauwe e Pólo da Ajuda do Núcleo Regional de Cascais

^x Os nomes das crianças foram, aqui, substituídos por números convencionais).

^{xi} Fernanda Leopoldina Viana.